

**Tulkki ja omatoiminen oppiminen**  
**Tulkin omatoimisen oppimisen materiaalien vertaileva analyysi**

Jarka Kiihamäki  
Tampereen yliopisto  
Viestintätieteiden tiedekunta  
Monikielisen viestinnän ja käännöstieteen maisteriopinnot  
Englannin kääntämisen ja tulkkauksen opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2018



Tampereen yliopisto  
Monikielisen viestinnän ja käännöstieteen maisteriopinnot  
Englannin kääntämisen ja tulkkauksen opintosuunta  
Viestintätieteiden tiedekunta

KIIHAMÄKI, JARKA: Tulkki ja omatoiminen oppiminen: Tulkin omatoimisen oppimisen materiaalien vertaileva analyysi

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua, englanninkielinen lyhennelmä 14 sivua  
Huhtikuu 2018

---

Tässä tutkielmassa tarkastellaan tulkin mahdollisuuksia omatoimiseen opiskeluun. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen opetusmateriaali on tulkin omatoimiseen opiskeluun soveliaista, ja kuinka eri kirjat toimivat omatoimisen opiskelun materiaalina. Tutkielmassa tehdään viidestä eri tulkkauksen opettamiseen käytettävästä kirjasta vertaileva analyysi, joka perustuu erilaisiin piirteisiin, joita sovelletaan omatoimisen opiskelun materiaalissa. Analyysin myötä pyritään löytämään vahvuuksia ja heikkouksia kirjallisuudessa, jota tulkki käyttää omatoimiseen oppimiseen.

Tutkielmassa luodaan katsaus tulkin tarpeeseen jatkaa kouluttautumista ja oppimista muodollisen koulutuksen päätyttyä. Tulkeilla havaitaan olevan jatkuva tarve kehittyä, oppia ja kouluttautua lisää läpi työelämän. Tämän tarpeen perusteella tutkielmassa luodaan katsaus omatoimiseen oppimiseen ja sen erilaisiin muotoihin, ja kuinka tulkki voi toteuttaa sitä. Lopulta tutkielma tarkastelee, millaista omatoimisen opiskelun materiaalin pitäisi olla, ja kuinka näitä ominaisuuksia voi soveltaa tulkin omatoimisen opiskelun materiaaliin. Tutkielma luo mallin kahdestatoista piirteestä, joita omatoimisen opiskelun materiaalin kirjat pitäisi sisältää, ja vertailevassa analyysissä tarkastellaan, kuinka tutkielmaan valitut kirjat toteuttavat näitä piirteitä.

Tutkielmassa vertaillaan viittä eri kirjaa, jotka ovat tarkoitettu tai jotka ovat sovellettavissa tulkin omatoimiseen opiskeluun. Kirjat käsittelevät tulkkauksen opettamista, ja sisältävät harjoituksia sekä käytännön vinkkejä tulkaustoimintaan. Vertailussa käytettävät kirjat ovat Andrew Gilliesin *Conference Interpreting: A Student's Practice Book* (2013), Roderick Jonesin *Conference Interpreting Explained* (2002), Holly Mikkelsonin *Introduction to Court Interpreting* (2000), James Nolanin *Interpretation: Techniques and Exercises* (2005) sekä Valerie Taylor-Bouladonin *Conference Interpreting: Principles and Practice* (2011).

Vertailevan analyysin myötä ilmenee, että kirjat toimivat tulkin omatoimisen opiskelun materiaalina eri tavoin. Osa kirjoista on huomattavasti enemmän harjoituspainotteisia, kun osa painottaa enemmän muita ominaisuuksia. Parhaiten kirjoissa toteutetaan loogista opetusjärjestystä ja toimivaa sisäistä rakennetta. Puutteellisin piirre kirjoissa on itsearviointikeinojen tarjoaminen, joka on tärkeä piirre omatoimiselle opiskelijalle.

Avainsanat: tulkki, omatoiminen oppiminen, autonominen oppiminen, koulutus, ammatillinen kehitys, opetusmateriaali



# Sisällysluettelo

1 Johdanto .....	1
2 Tulkin jatkuva koulutus ja omatoiminen oppiminen .....	3
2.1 Tulkki ja omatoiminen oppiminen .....	3
2.1.1 Tulkin jatkuva kehitys .....	4
2.1.2 Tulkin kompetenssien kehittyminen .....	5
2.2 Aikuiskoulutus, omatoiminen oppiminen ja ammatillinen kehitys .....	6
2.3 Omatoimisen opiskelun materiaali .....	11
2.3.1 Yleinen omatoimisen opiskelun materiaali .....	11
2.3.2 Kirjallinen omatoimisen opiskelun materiaali .....	15
2.3.3 Muu omatoimisen opiskelun materiaali .....	18
3. Aineisto ja metodi .....	19
3.1 Tutkimusaineiston käsittelytapa .....	21
3.2 Aineiston esittely .....	23
3.2.1 Andrew Gillies – Conference Interpreting: A Student’s Practice Book .....	23
3.2.2 Valerie Taylor-Bouladon – Conference Interpreting: Principles and Practice .....	24
3.2.3 Roderick Jones – Conference Interpreting Explained .....	24
3.2.4 Holly Mikkelsen – Introduction to Court Interpreting .....	25
3.2.5 James Nolan – Interpretation: Techniques and Exercises .....	25
4. Piirteiden ilmeneminen kirjoissa ja niiden vertailu .....	27
4.1 Harjoitukset ja käytännölliset piirteet .....	27
4.1.1 Käytännön harjoitukset .....	27
4.1.2 Aktiviteetit .....	30
4.1.3 Ryhmäoppiminen .....	34
4.1.4 Erilaiset mediat .....	37
4.2 Opetukselliset piirteet .....	39
4.2.1 Looginen opetusjärjestys .....	39
4.2.2 Oppimistavoitteet .....	42
4.2.3 Itsearviointi .....	45
4.3 Rakenteelliset piirteet .....	47
4.3.1 Selkeä sisäinen rakenne .....	48
4.3.2 Otsikointi .....	50
4.3.3 Sisältölista .....	52
4.3.4 Hakemisto .....	56
4.3.5 Sanastot .....	58
4.4. Yhteenveto .....	60
5 Lopuksi .....	64
Lähteet .....	66
English summary .....	



# 1 Johdanto

Tulkin ammatissa tarvitaan jatkuvaa kehitystä ja oppimista. Tulkin on jatkuvasti opittava lisää ammatistaan yleisesti, työkielistään, yleisistä tapahtumista maailmassa, työkieltensä kulttuureista ja tulkkausmenetelmistä. Tätä kaikkea ja paljon muuta tulkki tarvitsee voidakseen toteuttaa työtehtävänsä tarvittavalla taidolla ja tarkkuudella. Tulkin työ voi olla arvaamatonta, sillä eri työtehtävät voivat vaatia tulkilta erilaisten tilanteiden ja menetelmien hallintaa. Tulkin on siis valmistauduttava kaikkiin mahdollisiin tilanteisiin, oppimalla niihin tarvittavat kyvyt, taidot ja tiedot etukäteen.

Paljon huomiota saa tulkin muodollinen koulutus, joka tapahtuu usein yliopistossa. Tulkin muodollista koulutusta arvostetaan, ja siihen panostetaan huomattavissa määrin niin itse koulutuksen osalta kuin myös koulutusta tarkastelevien tutkimusten osalta. Helposti kuitenkin unohtuu muodollisen koulutuksen jälkeinen tai joissain tapauksissa jopa sen korvaava oppiminen, eli tulkin omatoiminen oppiminen. Tulkin oppimisen tarve ei pääty muodollisen oppimisen päättyessä, vaan oppimisen tarve jatkuu läpi koko tulkkausammattissa toimimisen ajan.

Vaikka tulkin koulutus olisi kuinka laadukasta, ei se silti välttämättä tarjoa tulkille kaikkia tarvittavia taitoja ja tietoja. Tulkkauskoulutus voi opettaa tulkin tarvitsemia taitoja, kieltä ja tulkkausmenetelmiä, mutta usein nämä jäävät pintaraapaisuksi siitä, kuinka paljon tulkki näitä taitoja ja tietoja ammatissaan tarvitsee. Muutenkin moni asia kypsyy vasta työelämässä tai muutoin koulutuksen jälkeen, mikä korostaa tulkin muodollisen koulutuksen jälkeistä jatkuvaa oppimista.

Kun tulkin on tarve jatkuvasti oppia lisää, miten taataan tulkille jatkuva oppiminen, joka perustuu oikealle tiedolle ja joka ohjaa tulkkia oikeaan. Miten taataan tulkille oppiminen, jos tämän ei ole mahdollista osallistua muodolliseen koulutukseen? Luonnollisesti tulkki oppii työtä tehdessään ja muusta ympäristöstään, mutta tässä tutkielmassa tartutaan konkreettisempaan tapaan tulkin oppia lisää omatoimisesti. Tässä tutkielmassa tarkastellaan tulkin omatoimisen opiskelun materiaalia, ja erityisesti miten tietyt viisi kirjaa tarjoavat tätä materiaalia.

Kirjat ovat vain yksi omatoimisen opiskelun mahdollisista välineistä. Moni muu media, kuten internet sekä video- ja ääninauhoitteet voivat tarjota toimivaa omatoimisen opiskelun materiaalia, mutta tässä tutkielmassa erityistarkastelu on kirjoissa. Tärkeää omatoimisen opiskelun materiaalissa on niiden saatavuus ja käytettävyys, ja kirjat ovat erityisen helposti

käytettäviä. Tässä tutkielmassa tarkastelen viittä kirjaa. Nämä kirjat ovat Andrew Gilliesin kirja *Conference Interpreting: A Student's Practice Book* (2013), Valerie Taylor-Bouladonin *Conference Interpreting: Principles and Practice* (2000), Roderick Jonesin *Conference Interpreting Explained* (1998), Holly Mikkelsonin *Introduction to Court Interpreting* (2000) sekä James Nolanin *Interpretation: Techniques and Exercises* (2005).

Täten tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Toimivatko nämä kirjat omatoimisen oppimisen materiaalina?
2. Millä tavoin kirjat toimivat omatoimisen oppimisen materiaalina?

Näistä kysymyksistä ensimmäiseen alan vastata jo tutkielman teoreettisessa osuudessa luvussa 2, kun tarkastelen, millainen materiaali on käytettävissä ja sovellettavissa omatoimisen oppimisen materiaaliksi. Luvun perusteella on selvää, että kirjat ovat kelvollisia omatoimisen oppimisen materiaaliksi, ja muutenkin yleisesti käytettynä tässä tarkoituksessa. Luvussa 2 käsittelen myös tulkin omatoimisen oppimisen tarvetta, ja millaista omatoimisen oppimisen materiaalin on oltava yleisesti sekä erityisesti kirjoissa.

Luvussa 3 käsittelen käyttämäni metodia, ja kokoan ne piirteet, joiden perusteella käsittelen ja vertailen tässä tutkielmassa tarkasteltavia kirjoja. Piirteitä on kaksitoista, ja ne ovat käytännön harjoitukset, aktiviteetit, ryhmäoppiminen, erilaiset mediat, looginen opetusjärjestys, oppimistavoitteet, itsearviointi, sisäinen rakenne, otsikointi, sisällys, hakemisto ja sanasto. Luvussa 4 tarkastelen, kuinka nämä piirteet ilmenevät kirjoissa, ja vertailen niiden ilmenemistapaa toisiinsa.



## **2 Tulkin jatkuva koulutus ja omatoiminen oppiminen**

Tässä luvussa selvitän sitä pohjatietoutta, jota hyödynnän tässä työssä. Kokonaisuutena tässä luvussa ilmenee, miksi tulkin on jatkuvasti jatkettava ammatillista kehitystä, ja millaisin keinoin tämän työn tutkimuskohteina olevien kirjojen pitäisi pystyä tarjoamaan tulkille mahdollisuutta kehittyä ammatillisesti.

Ensinnäkin perustelen, miksi tulkin on tärkeää jatkaa kouluttautumista, joko ohjatusti tai omaopasteisesti, koko ammatinharjoittamisen ajan. Näitä syitä käyn lävitse ensimmäisessä alaluvussa. Perustelen tätä tulkkausalan pitkäaikaisten ammattilaisten ja tutkijoiden mielipiteillä sekä Tanja Huutokarin (2015) pro gradu -tutkielmalla tulkin kompetenssien kehittymisestä.

Toisessa alaluvussa käsittelen yleisiä aikuiskoulutuksen piirteitä, jotta voin soveltaa niitä myöhemmin työssäni, kun käsittelen tulkin ammatillista kehitystä aikuiskoulutuksen ja omatoimisen oppimisen muotona. Tämä alaluku perustuu hyvin pitkälti Tightin (1996) ja Candyn (1991) teorioihin ja määritelmiin aikuiskoulutuksesta ja omatoimisesta oppimisesta.

Kolmannessa alaluvussa käsittelen millaista omatoimisen oppimisen oppimismateriaalin pitäisi olla, ja mitä sen pitäisi sisältää. Tätä tietoa sovellan myöhemmin työssäni aineistooni, jonka luokittelen omatoimiseksi oppimismateriaaliksi. Pääpaino alaluvussa on kirjallisen materiaalin sisällöllä ja muunlaisella materiaalilla, joka on sovellettavissa kirjalliseksi materiaaliksi. Teoria pohjautuu pääosin Derek Rowntreen (1990) teokseen omatoimisen oppimateriaalin valmistelemisesta.

### **2.1 Tulkki ja omatoiminen oppiminen**

Tässä alaluvussa käsittelen tulkin tarvetta jatkuvalla ammatillisella kehitykselle. Keskityn tutkijoiden ja pioneerien lausuntoihin tulkkausalan ammattilaisten opetuksesta ja jatkuvasta kehityksen tarpeesta sekä tutkimukseen tulkin kompetenssien kehittymistä. Tämä alaluku siis perustelee, miksi tulkin on jatkuvasti kehityttävä ammatillisesti. Tässä luvussa myös perustellaan, miksi tulkin on oltava omatoiminen oppija. Tämä toimii johdantona seuraaville luvuille, joissa käsitellään yleisesti aikuiskoulutusta ja aikuiskoulutuksen materiaaleja. Tämän luvun tarkoitus on myös linkittää työn tutkittavat kirjat muuhun teoriaan: Miksi tutkittavaa kirjallisuutta on merkittävää tarkastella aikuiskoulutuksen näkökulmasta, ja miksi aikuiskoulutus on tärkeää tulkkauksen alalla?

### 2.1.1 Tulkin jatkuva kehitys

Tulkin kehitys alkaa luonnollisesti jo koulutusvaiheessa. Tämä työ ei keskity muodollisen koulutuksen vaiheeseen tulkin ammatillisessa kehityksessä, mutta sanottakoon, että esimerkiksi Tampereen yliopistossa tehdyssä tutkimuksessa ei havaittu ongelmia opetuksen laadussa. Pro gradu -tutkielmassaan Kristiina Tolvanen (2012) vertaa Tampereen yliopiston opetusta tulkkausalan pioneerien Seleskovitchin ja Ledererin sekä Gilen ohjeistukseen tulkkauksen opetuksesta. Tolvasen loppupäätelmä oli, että yliopiston opetus vastaa yllättävän hyvin pioneerien ohjeita (mts. 67). Tämä yksittäinen tutkimus ei luonnollisestikaan varmenna, että kaikissa yliopistoissa ja koulutuslaitoksissa tulos olisi sama, mutta siihen tämä työ ei keskity.

Daniel Gile (2009, 11) kuitenkin toteaa samaisessa teoksessa, jota Tolvanen käytti työssään vertailuun, että koulutuksen ja opettamisen on oltava oikean tasoista oppijan tasoon nähden. Gile vieläpä terävöittää ammattilaisten tarvetta kehittää ammattitaitoaan, ja että ammatin harjoittajille on tarjottava jopa erityisen tarkkaa ja yksityiskohtaista koulutusta jostain tietystä aihealueesta. Gilen tekstistä paistaa läpi, että koulutuksen ja oppimisen tarve ei pääty muodolliseen koulutukseen, vaan tulkit (ja kääntäjät, joista molemmista Gile kirjoittaa tässä vaiheessa) tarvitsevat jatkuvaa koulutusta myös muodollisen koulutuksen päätyttyä.

Samaa painottaa kielen oppimisesta kirjoittava Henri Holec (2009, 29), jonka mukaan korkeamman tason oppijan pitää asettaa tavoitteensa sopivaksi omaan tasoonsa. Holec kirjoittaa myös, että tällaiset oppimistilanteet vaativat myös paljon henkilökohtaisia päätöksiä (mts. 28). Tämä väite luonnollisesti korostaa omatoimista oppimista. Täten korkeamman tason oppimisessa oppijan pitää olla omatoiminen, ja ammattilaista voidaan pitää korkeamman tason oppijana.

Vaikka Tolvasen mukaan Tampereen yliopistossa muodollinen koulutus vastaisikin tulkkauksen pioneeritutkijoiden mieltymyksiä, ei se tarkoita, että se silti riittäisi tulkin kaikkien tarvittavaan kehitykseen. Tulkin kompetenssien kehittymistä tutkinut Tanja Huutokari (2015, 23) toteaa, että Tampereen yliopistossa järjestetty simultaanitulkkauksen harjoittelu ei ollut riittävää ammattitaidon kehittymiseen. Luvussa 2.1.2. tarkastelen tarkemmin Huutokarin tutkimusta, mutta tässä vaiheessa tämä yksittäinen huomio riittää. Huutokarin huomion perusteella siis edes tulkin ammattitaito ei ole kehittynyt tarpeeksi, joten muodollisen koulutuksen jälkeinen oppiminen ja kehitys ovat ehdottoman tärkeitä.

Gile kirjoittaa vastaavanlaisesta huomiosta. Gile toteaa, että jopa vuosien työnteon jälkeen tulkit tuntevat, että työskentely vaatii huikeita ponnistuksia ja että tulkkaus silti lopulta olisi mennyt pieleen (2009, 157). Tämä tarkoittaa, että edes kokeneet tulkit eivät pysty aina täydelliseen suoritukseen kevyesti. Tämä taas tarkoittaa, että tulkkien on jatkuvasti opittava ja kehityttävä lisää.

Gile kirjoittaa lisää oppimisen vaikutuksesta tulkin työkapasiteettiin eli prosessointikykyyn ja työmuistiin. Hän toteaa, että tulkin työkapasiteetti ei niinkään kasva oppimisen ja opetuksen myötä, vaan tulkki oppii hallitsemaan työkapasiteettiaan paremmin. Lisääntynyt lingvistinen ja kielenulkoinen tieto auttavat oikeiden sanojen ja rakenteiden löytämisessä. (Gile 2009, 185). Tältäkin kannalta siis uuden oppiminen on tärkeää tulkeille. Heidän on opittava lisää, jotta he oppivat hyödyntämään työkapasiteettinsa paremmin.

Myös tulkin autonomisesta oppimisesta kirjoittava Ildikó Horváth toteaa Cammaertiin (1988)<sup>1</sup> viitaten: ”(T)ulkkien on jatkettava oppimista koko ammatillisen elämänsä, jotta he kykenevät laadukkaaseen tulkkaukseen” (Horváth 2007, 104 [oma käännös]). Tulkit siis tarvitsevat jatkuvaa oppimista. Koulutus yksin ei riitä tuomaan tulkeille tarvittavia taitoja ja kompetensseja, joten niitä on pyrittävä hankkimaan myös muodollisen koulutuksen jälkeen. Seuraavassa alaluvussa käsitellän tulkin kompetenssin kehittymistä, mikä tuo vielä lisää perusteluita tulkin tarpeelle jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen.

### **2.1.2 Tulkin kompetenssien kehittyminen**

Tässä luvussa käsitellän tulkin kompetenssin kehittymistä, ja miten se vaikuttaa tulkin ammatilliseen kehitykseen sekä omatoimiseen oppimiseen. Tanja Huutokarin tutkielmassa *Simultaanitulkin kompetenssi ja sen kehittyminen* (2015) suoritettiin kysely Suomessa työskenteleville tulkeille, jossa heiltä kysyttiin heidän taitojen ja kompetenssien kehittymisen ajankohtaa. Huutokari (2015, 23) toteaa itse, että tarjottu koulutus ei välttämättä riitä vielä ammattitaidon kehittymiseen. Tulkkien on siis opittava olemaan ammattitaitoinen muodollisen koulutuksen jälkeen.

Huutokarin kyselytutkimuksessa tuli ilmi, että valtaosa taidoista ja kompetensseista kehittyi vasta työelämässä. Näihin kuului muun muassa toimeksiantoon valmistautuminen, konferenssitietous, asiakkaiden kanssa toimiminen, stressinsietokyky, joustavuus, tiimityöskentely ja tiedonhankintataidot. Työelämässä kehittyneiden kompetenssien lista oli

---

<sup>1</sup> Cammaert, G. 1988. Formation permanente: nécessité et possibilités. Teoksessa *Translation, our Future. La traduction, notre avenir. XIth World Conference of FIT. XIe Congrès mondial de la FIT*. Maastricht: Euroterm.

paljon suurempi kuin koulutuksessa kehittyneiden kompetenssien lista, joihin kuului vain tulkkaustekniikka, ammattietiikka ja laitteiden käyttö. (mts. 46) Kaiken kaikkiaan tulkit myös itse kokivat, että heidän taitonsa ja kompetenssinsa ovat kehittyneet kaikilta osa-alueilta työssä toimiessa (mts. 49), eli tulkeilla jatkuvaa oppimista on tapahtunut koko ajan myös muodollisen koulutuksen jälkeen.

Huutokari itsekkin toteaa ”että jokaisen osatekijän kohdalla kehitys on vastaajien arvioiden mukaan ollut työelämässä suurempaa kuin kehitys tulkkauskoulutuksen aikana” (mts. 56). Tulkit siis itse arvioivat kehittyneensä enemmän tulkkauskoulutuksen jälkeen kuin sen aikana.

Tämä tarkoittaa, että tulkkien pitäisi keskittyä enemmän koulutuksen jälkeiseen aikaan, sillä vasta työelämässä moni taito pääsee kehittymään kunnolla. Tulkkien tulisi tiedostaa, että enemmän oppimista tapahtuu vasta koulutuksen jälkeen kuin koulutuksen aikana. Luonnollisesti koulutus voi luoda pohjan tulkeille toimia, mutta se ei tarjoa kaikkea. Huutokarin tutkielmasta käy ilmi, että tulkin on jatkuvasti kehitettävä itseään, ja että koulutuksen jälkeinen aika on se tärkeämpi aika, kun pitää keskittyä, oppia ja kehittyä enemmän.

Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella aikuiskoulutusta ja sen erilaisia muotoja. Näitä muotoja on sovellettava tulkin työhön ja arkeen. Tämän vuoksi tässä työssä on valittu aineistokirjoiksi tulkkauksen opas- ja oppikirjoja. Ne ovat tarkoitettu tulkin omatoimiseen opiskeluun. Ne pitää soveltaa sopimaan aikuiskoulutuksen ja omatoimisen opetuksen materiaaliksi, joten seuraavaksi tarkastelemme yleisiä piirteitä aikuiskoulutuksesta ja omatoimisesta oppimisesta.

## **2.2 Aikuiskoulutus, omatoiminen oppiminen ja ammatillinen kehitys**

Tässä luvussa pyrin selvittämään millaista aikuiskoulutus, omatoiminen oppiminen ja ammatillinen kehitys ovat. Tulkin ammatillinen kehitys ei ole suoraan mitään näistä puhtaimmassa muodossa, vaan se voi ilmetä monella tavalla riippuen aina tulkista ja oppijasta. Tässä luvussa kokoan yhteen teoriaa, joka kuvastaa parhaiten tulkkia, joka lukee tässä työssä tutkittavaa kirjallisuutta: tulkki, joka toimii itsenäisesti ilman erillistä opettajaa, joka opiskelee kirjasta ja joka joko tiedostaa tai ei tiedosta pyrkimystä ammatilliseen kehitykseen.

Koulutuksen luonnetta tutkinut Peters määrittelee koulutuksen kolmella kriteerillä:

- (i) ‘koulutuksessa’ on siirrettävä jotain kannattavaa niille, jotka sitoutuvat siihen;
- (ii) ‘koulutuksessa’ on oltava toimivaa tietoa ja ymmärrystä sekä jonkinlainen toimiva kognitiivinen näkökulma;

(iii) 'koulutuksesta' suljetaan pois siirtomenetelmät, joissa oppija ei ole tietoinen eikä halukas. (Peters 1966, Tightin 1996, 15 mukaan [oma käännös])

Koulutus on siis tiedon ja ymmärryksen siirtämistä ja siirtymistä halukkaaseen oppijaan. Tämä eroaa oppimisesta sillä, että oppimista voi tapahtua myös tahattomasti. Vaikka kaikki tässä luvussa määritellyt asiat liittyvät koulutukseen, soveltuvat ne myös yleiseen oppimiseen. Malcolm Tight (1996) toteaaakin, että termejä koulutus ja oppiminen voidaan tiettyssä määrin käyttää keskenään vaihdettavina. Tight myös toteaa, että koulutuksen ei tarvitse tapahtua lainkaan missään koulutuslaitoksessa, vaan se voi tapahtua sen ulkopuolellakin. (mts. 16). Koulutuksen ja oppimisen käsitteellinen raja on siis häilyvä. Tässä työssä tätä vaihdettavuutta on hyödynnetty paljon, kun tulkin henkilökohtaista oppimista ja ammatillista kehitystä on sovellettu aikuiskoulutukseen ja epämuodolliseen koulutukseen, jotka määritellään tarkemmin seuraavissa kappaleissa. Termit koulutus ja oppiminen niiden eri muodoissa siis merkitsevät lähinnä yksilön oppimisprosessia, mikä myös mahdollistaa sen, että tämän työn tutkimuskohteiden sisältöä voidaan pitää eräänlaisena koulutuksena, josta lukija voi oppia.

Aikuiskoulutuksen määritelmästä voidaan olla montaa mieltä. Aikuiskoulutusta käsittelevän kirjan *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (1989, xxvii) johdantoluvussa editoija C.J. Titmus ja avustava kirjoittaja J.R. Kidd toteavat, että käsite on ilmestynyt eri paikoissa eri aikoihin, minkä takia sen määritelmästä voi olla eriäviä mielipiteitä. Esimerkiksi suomalainen Tieteen termipankki määrittelee aikuiskoulutuksen olevan ”yleissivistävää tai ammatillista, usein tutkintotavoitteista perus-, jatko-, täydennys- ja lisäkoulutusta taikka vapaata sivistystyötä” (Tieteen, 2018). Tässä määritelmässä korostetaan aikuiskoulutuksen käytännöllistä puolta, kun siitä nostetaan esiin, millaisessa ympäristössä sitä voi toteuttaa.

UNESCO sen sijaan määrittelee aikuiskoulutuksen paljon kokonaisvaltaisemmin kuin yllä oleva esimerkki. UNESCO antoi vuonna 1976 yleisen suosituksen aikuiskoulutuksen käsitteestä: Aikuiskoulutus sisältää kaikki oppimisprosessit, jossa yhteiskunnan määrittelemä aikuinen kehittää kykyjään, rikastavat tietouttaan, parantavat teknistä tai ammatillista pätevyyttään tai muuttavat asenteitaan ja käytöstään, välittämättä opetuksen tasosta, keinoista ja siitä onko se muodollista tai epämuodollista. (Titmus 1989, xxvii.) Tässä määritelmässä nousee esiin käänteinen huomio kuin Tieteen termipankin määritelmässä: aikuiskoulutus on mahdollista, vaikka sillä ei olisi määriteltyä ja käytännöllistä tapaa ja sijaintia. Tämän tutkielman tarkoituksiin jälkimmäinen määritelmä on täsmällisempi. Ammattitaitoaan

kehittävät tulkit ovat todennäköisesti aikuisia, ja pyrkivät työnsä ohessa kehittymään ja oppimaan uutta, välittämättä erityisistä opetusmenetelmistä, ja hyödyntäen niitä tarvittaessa.

OECD määrittelee muodollisen, ei-muodollisen ja epämuodollisen koulutuksen. Muodollinen koulutus eli muodollinen oppiminen on oppimista, joka on aina järjestettyä, rakenteellista ja siinä on jokin oppimistavoite. Oppijalle oppiminen on aina tarkoituksellista. Muodollinen oppiminen on tyypillisesti koulutusjärjestelmän sisäistä oppimista tai työpaikan koulutusta. (Organisation 2018.) Vaikka tämä muodollisen koulutuksen määritelmä esittää vain esimerkinoloisesti, että siihen sisältyy koulutuslaitokset ja muu ohjattu oppiminen, tässä työssä käytän muodollista koulutusta aina tarkoittamaan muiden ohjaamaa ja organisoimaa opetusta. Tässä työssä itseoppiminen ja kirjoista oppiminen eivät siis sisälly muodolliseen oppimiseen, vaikka ne voivatkin olla vahvasti organisoituja ja tarkoituksellista.

OECD määrittelee myös ei-muodollisen koulutuksen: Se on koulutusta ja oppimista, joka ei ole ikinä järjestettyä, eikä se ole oppijalle lainkaan tarkoituksellista. Sitä voi kutsua myös kokemukseksi. (Organisation 2018.) Muodollisen oppimisen vastakohtana, kaikki, mitä oppija oppii tiedostamattaan, on ei-muodollista oppimista. Tämän tutkielman tarkastelussa ei-muodollinen oppiminen ei ole sovellettava oppimismuoto. Todennäköisesti tulkkauksen oppikirjaa lukeva henkilö pyrkii ainakin hieman tiedostaen oppimaan jotain lukemisprosessistaan.

Epämuodollinen oppiminen taas on muodollisen ja ei-muodollisen oppimisen välinen oppimismuoto, jossa oppiminen on ”melko muodollista ja siinä voi olla oppimistavoitteita” (Organisation, 2018). Tämän työn tarkoituksiin tämä oppimismuoto on osuvin. Vaikka omatoimiseen oppimiseen tarkoitettut kirjat ovat loogisesti järjestettyjä ja niissä on jokin rakenne, ei oppijalla itsellään ole välttämättä oppimistavoitetta. Kirjoissa itsessään voi olla oppimistavoitteita, mutta lukijan ei niitä tarvitse noudattaa. Täten voidaan määritellä, että tässä työssä tarkasteltavat kirjat ovat epämuodollisen opetuksen ja -koulutuksen välineitä. On kuitenkin mahdollista määritellä tässä työssä tarkasteltavat kirjat myös muodollisen koulutuksen välineiksi, jos oppija pyrkii tottelemaan ja toimimaan kirjojen opastuksen mukaan ehdottomasti.

Tight kuvailee myös, että omatoiminen oppiminen ja oppimisen itseohjaus ovat niin lähellä toisiaan, että niitä voidaan käyttää toistensa synonyymeinä (1996, 101). Tässä työssä tätä samaa vapautta on käytetty. Maininnat omatoimisesta oppimisesta ja itseohjatusta oppimisesta

on ymmärretty samoin, ja niitä on sovellettu tarkoittamaan samaa asiaa. Tämä helpottaa pedagogisten termien ja määritelmien soveltamista tämän työn tarpeisiin.

Tässä työssä tarkastelen tutkittavia kirjoja tulkin ammatillisen kehityksen näkökulmasta. Tightin (1996, 28–29) lainaama Harrison (1992)<sup>2</sup> tiivistää henkilökohtaisen kehityksen näin:

Kehitys on ensisijainen prosessi, jonka kautta yksilön tai organisaation kasvu voi saavuttaa täyden potentiaalin. Koulutus on tärkeä vaikuttaja kehitysprosessissa, koska se suoraan ja jatkuvasti vaikuttaa niin tietojen ja taitojen muodostamiseen kuin myös luonteen, kulttuurin, tavoitteiden ja saavutusten muodostamiseen. [oma käännös]

Harrisonin määritelmässä koulutus on suuri vaikuttaja kehityksessä, mutta Tight myös muistuttaa, että henkilökohtainen kehitys ei aina tarkoita ammatillista kehitystä, vaan se voi myös olla esimerkiksi poliittista (Tight 1996, 29). Kehittyminen on siis kokonaisvaltaista kehittymistä, joka sisältää opiskelun, koulutuksen ja muun kehittävän toiminnan.

Eräs tärkeä huomio, mikä itseoppimisesta on tehtävä, on se, että oppiminen on usein tiedostamatonta. Philip Candy (1991) toteaa tämän moneen kertaan teoksessaan *Self-direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Hän toteaa, että oppija ei läheskään aina tiedosta olevansa oppija (mts. 18; 199), ja että oppija ei välttämättä ole tehnyt lainkaan päätöstä siitä, mitä oppia tai oppiako lainkaan (mts. 280). Tämä oppimisen tiedostamattomuus pätee tämän työn tarkoituksiin, kun ajattelemme tulkia oppijana, joka lukee tässä työssä tutkittavia kirjoja tai samankaltaisia kirjoja. Tämä tulkki ei välttämättä ole tehnyt tietoista päätöstä oppia, mutta luultavasti oppii lukemalla kuitenkin jotain.

Vaikka Candy toteaa, että omatoimisen oppija on pystyttävä hallitsemaan oppimistilannettaan ja olemaan halukas oppimaan (mts. 20–21), hän toteaa, että itseohjatun oppimisen ja ohjatun oppimisen raja ei ole niin selkeä. Oppimistilanteita voi olla niin demokraattisia ja oppijakeskeisiä, että ulkopuolisen on hankala sanoa, onko se itseoppimista vai ohjattua oppimista. Hän myös lisää, että itseoppijat saattavat hakea ammattilaisilta opetusapua. (mts. 195)

Tämän lisäksi Tight huomauttaa, että kaikki koulutus (eli tässä työssä myös oppiminen) on jollain tavalla ohjattua. Tämä ohjaus voidaan tuoda ilmi esimerkiksi kirjan tekstinä tai tietokoneohjelman avulla (Tight 1996, 16). Eli itseoppijan ja ohjatun oppijan raja ei ole aina niin selkeä, ja usein itseohjattukin oppiminen on jollain tavalla ohjattua. Tässä työssä tulkitsemme tutkittavan kirjallisuuden tekstiä tällaiseksi ohjaukseksi: kirja on tulkin oppimisen ohjaaja, vaikka tulkki ei välttämättä sitä tiedosta.

---

<sup>2</sup> Harrison, Rosemary 1992. *Employee Development*. London, Institute of Personnel Management.

Candy lisää, että harvassa tapauksessa itseoppija kehittää ja suunnittelee koko oppimisprosessinsa ilman minkäänlaista apua. Oppijat saattavat käyttää apuna myös muitakin kuin ihmisavustusta, kuten televisio-ohjelmia, opastusmateriaaleja ja työkirjoja (Candy 1991, 194). Oppijat eivät siis keksi itse aiheita ja asioita, joita haluavat oppia, vaan he käyttävät avustusta siihen. Tämän työn tutkittavaa kirjallisuutta tulkitseen tällaisena opetuksen avustajana.

Koska itseoppijat eivät kehitä itse oppimisprosessinsa, he usein käyttävät oppimiseen materiaaleja, jotka ovat helposti saatavilla, eivätkä välttämättä arvioi näiden objektiivisuutta (Candy 1991, 178). Candy myös mainitsee, että suurin osa oppijoista käyttää painettua materiaalia oppimiseensa (mts. 178). Vaikka Candyn kirja ja kommentti on kirjoitettu lähes 30 vuotta sitten, se pitäne paikkansa nykyäänkin. Kirjat ovat helppo oppimisen apuväline. Tämän vuoksi tässä työssä keskitytään tulkkauskirjoihin eikä muihin opetusmateriaaleihin.

Itseoppimisen pioneeritutkija Allen Tough mainitsee, että lukeminen on erittäin tärkeä aktiviteetti monessa itseoppimisen projektissa (Tough 1967, Candyn 1991, 178 mukaan). Kirjassaan *The Adult's Learning Projects* (1979) Tough mainitsee, että kirjat ja muu painettu materiaali ovat erityisen yleisiä välineitä omatoimisessa oppimisessa (mts. 101). Lukemista voidaan siis pitää pedagogisesti tärkeänä prosessina ja täten erinomaisesti soveltuvana itseoppimiseen. Tämän vuoksi kirjat ja lukeminen ovat tärkeitä, ja tämän vuoksi on tärkeää tarkastella, mitä kirjat voivat tarjota omatoimiselle tulkkauksen oppijalle.

Motiivit ja ympäröivä tilanne vaikuttavat siihen, mitä oppija kulloinkin lähtee oppimaan (Candy 1991, 199). Nämä vaikuttavat vahvasti oppimiseen, ja siihen mitä opitaan. Ilman motiivia oppija ei ryhdy oppimaan, ja ilman mielenkiintoa tai ympäröivää tilannetta ei ole syytä oppia mitään. Oppijan uusien asioiden oppimiseen vaikuttaa tämän tilanne, tarpeet, mielenkiinto sekä aikaisempi kokemus ja ymmärrys aihepiiristä (tms. 284). Samaa vahvistaa myös kieltenoppimista tutkinut Henri Holec, joka toteaa, että oppijat valitsevat vapaasta tahdostaan, mutta eivät vapaista vaihtoehdoista, sillä niihin vaikuttaa ympäröivä tilanne (Holec 2009, 27).

On myös muistettava, että paljon oppimista tapahtuu myös arjessa. Candy toteaa, että oppimista voi tapahtua myös arkisissa tilanteissa, joissa oppimista ei ole kodifioitu muistuttamaan perinteistä oppimista (1991, 337). Hän myös kirjoittaa, että suurin osa aikuiselämän oppimisesta tapahtuu tosielämän kontekstissa (tms. 390), eikä välttämättä pyrkimyksessä tietoisesti oppia jotain.



Paljon oppimisesta perustuu myös työelämään. Candy painottaa, että aikuisoppiminen tapahtuu usein työelämässä, joten omatoimisessa oppimisessa on otettava huomioon kyky toimia oppijana arkipäiväisissä tilanteissa (Candy 1991, 338). Tight sen sijaan toteaa, että aikuisoppiminen tapahtuu vapaa-ajalla ja oppijan omaksi mielenkiinnoksi (Tight 1996, 61). Molemmat näistä soveltuvat tämän työn tarkoituksiin, kun oletettavasti itseoppiva tulkki haluaa lukea tämän työn aineistokirjoja oppiakseen uutta ja parantaakseen työnsä laatua.

## **2.3 Omatoimisen opiskelun materiaali**

Tässä alaluvussa käyn lävitse millaista omatoimisen opiskelun materiaalin pitäisi olla alan asiantuntijoiden mukaan. Luku perustuu hyvin pitkälti Derek Rowntreen teokseen *Teaching Through Self-instruction: How to Develop Open Learning Materials* (1990), joka käsittelee monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti omatoimisen opiskelun materiaaleja. Tällä luvulla pyrin määrittelemään, millaisia tämän työssä tutkittavien kirjojen pitäisi olla, tai ainakin mitä niiden voisi olettaa sisältävän.

Alkuun käsittelen omatoimisen opiskelun materiaalien sisältöä ja sääntöjä yleisesti. Nämä sisällöt ja säännöt ovat yleisluontoisia, ja niitä ei rajoita mitkään erilaiset mediamuodot. Näitä sisältöjä ja sääntöjä voidaan soveltaa kirjoissa, joten niitä on tärkeä käydä läpi.

Toisekseen käsittelen erityisen tarkasti, mitä kirjoista ja painetusta materiaalista on mainittu. Nämä ovat erityisiä sisältöjä ja sääntöjä painettuun materiaaliin, joten niitä on tärkeä havainnoida, jotta niitä voidaan soveltaa tässä työssä tutkittavien kirjojen tarkasteluun ja analysointiin.

### **2.3.1 Yleinen omatoimisen opiskelun materiaali**

Tässä luvussa käyn lävitse mitä omatoimisen opiskelun materiaalin tulee sisältää yleisluontoisesti. Tätä teoriaa käytän pohjana, kun vertailen tämän työn aineistokirjallisuuden materiaaleja näihin ohjeistuksiin ja sääntöihin. Tässä luvussa on pyritty ottamaan huomioon ohjeistukset ja säännöt, jotka soveltuvat kirjoihin ja painettuihin teoksiin. Jos yleiseksi tarkoitettu sääntö tai ohjeistus ei sovellu kirjaan, se on jätetty vähemmälle huomiolle.

Ensimmäinen huomio, joka omatoimisesta oppimismateriaalista on tehtävä, on se, että ei ole yhtä oikeaa tapaa tehdä niitä (Rowntree 1990, 17). Tämä tarkoittaa, että oppimismateriaaleja voi olla monenlaisia, ja ne voivat silti palkita oppijaa tarpeeksi hyvin. Tämä voi tämän työn tarkoitusperiin tarkoittaa sitä, että tässä työssä tarkastellut aineistokirjat voivat olla hyvinkin moninaisia, ja tarjota omatoimista oppimismateriaalia eri tavoin.

Tämän lisäksi omatoimisen opiskelun materiaalin pitää tarjota opiskelijalle kaiken sen, mitä opettajakin voisi tarjota. Rowntree kirjoittaa, että opetuksen pitää käydä ilmi käytetystä mediasta (mts. 11), ja kaiken mitä opettaja tahtoo toteuttaa, pitää käydä ilmi myös käytetystä opetusvälineestä (mts. 72). Tämä sisältää oppijan mielenkiinnon herättämisen, aikaisemmasta opitusta muistuttamisen, uuden oppimisen stimuloinnin, selittämisen ja ajatusten herättämisen, oppijan vastaamaan saamisen, palautteen antamisen vastauksista, oppijan kannustamisen harjoittelemaan ja kertaamaan, oppijan auttamisen itsearvioinnissa (mts. 72–74).

Tätä voi verrata siihen, mitä Candy odottaa opettajan tarjoavan itseoppijalle: pohjan luominen (Candy 1991, 359), bibliografisen opastuksen (mts. 360) ja kognitiivisen oppimissuhteen (mts. 365). Vaikka Candy on tarkoittanut tekstillään oikeaa ihmistä, voidaan sitä verrata Rowntreen ei-ihmismäiseen opettajaan. Vaikka Candy kirjoittaa runollisemmin kuin Rowntree, voidaan huomata, että heidän tarkoituksensa ovat samansuuntaiset.

Rowntree terävöittää, että oppijalle on tärkeä antaa mahdollisuus itsearviointiin, vaikka tämä ei olisikaan halukas arvioitavaksi (Rowntree 1990, 77). Tämä on yksi aihe, jota itseoppimismateriaalissa on tärkeä tarkastella. Opastaako materiaali arvioimaan oppijaa? Tarjoaako materiaali keinoja itsearvioimiseen, vai onko se vain opetusta?

Candy mainitsee, että opettajan tulisi myös kannustaa oppijaa oppimaan ja uskomaan omiin kykyihinsä (Candy 1991, 391). Täten siis oppimismateriaalin pitäisi luoda oppijalle ymmärrys ja tunne siitä, että tämä oppii. Täten pitää tarkastella, tarjoaako oppimismateriaali oppijalle keinoja, hahmottaa kykyä oppia.

Rowntreen mukaan oppimismateriaalin tulisi kannustaa oppijaa opiskelemaan eri tavoin ja käyttäen erilaisia medioita, kuten kirjoitettua tekstiä, kuvia, nauhoitteita, ihmiskontaktia ja todellisia esineitä sekä tapahtumia. Rowntree kirjoittaa, että nämä vetoavat erilaisiin aisteihin ja oppijan tapoihin ymmärtää. (Rowntree 1990, 74) On siis tärkeää tarkastella, tarjoaako oppimismateriaali keinoja muunlaisen median käyttöön, tai ehdottaako oppimismateriaali minkäänlaista muuta keinoa oppia.

Rowntree kirjoittaa neljästä aspektista, joita omatoimisen opiskelun materiaalissa pitää ottaa huomioon: tarkoitus, opetuksen muotoilu, arviointi, ja kehittäminen (mts. 36). Näistä kehittämisellä Rowntree tarkoittaa oppimismateriaalin jatkokehittämistä, ja arviointi tarkoittaa oppimismateriaalin vaikutuksen arvioimista. Näitä kahta jälkimmäistä on mahdoton soveltaa

tähän työhön, mutta tässä työssä on mahdollista tarkastella, käykö opetuksen tarkoitus ilmi materiaalista, ja miten opetus on laadittu ja muotoiltu materiaaliin.

Oppimismateriaalin valmistelija voi fokuksoida paremmin oppimismateriaalin tekemiseen, kun hän pohtii seuraavia kysymyksiä:

- Kuka on oppija?
- Mikä on tavoite?
- Mikä on aihesisältö?
- Missä järjestyksessä sisältö on?
- Mitä opetusmetodia ja mediaa käytetään?
- Miten oppijaa arvioidaan?
- Miten kurssia tai oppituntia arvioidaan kehitystä varten? (Rowntree 1990, 39)

Nämä kysymykset auttavat oppimismateriaalin luomisessa. Oppimismateriaalista voidaan tarkastella, löytyykö näihin selkeää vastausta. Rowntree kuitenkin lisää, että nämä ovat oppimismateriaalin laatijoiden tavoitteita, ja niitä ei ole välttämättä ilmoitettava suoranaisesti oppijalle (mts. 47). Sama pätee myös aikaisemman kappaleen neljään aspektiin: nekin on tarkoitettu lähinnä laatijan avustukseksi, joten ne eivät välttämättä ilmene oppimismateriaalista suoraan.

Matti Suonperä kirjoittaa teoksessaan *Ammattikasvatuksen didaktiikan perusteet* (1979), että oppiaineksen on perustuttava oppilaiden aiemmille kokemuksille. Oppiaineksessa on oltava sisäinen logiikka, joka voi perustua induktioon, eli osista kokonaisuuksiin etenemiseen, tai deduktioon, eli kokonaisuudesta osiin etenemiseen, tai järjestykseen, jossa edetään konkreettisesta abstraktiin. (Suonperä 1979, 147)

Myös Rowntree terävöittää, että opetusjärjestyksellä on väliä. Alussa opettettujen asioiden on autettava oppimaan myöhempiä asioita, tai ainakaan ne eivät saa häiritä myöhempää oppimista (Rowntree 1990, 61). Rowntree myös ehdottaa erilaisia järjestyksiä, joissa esittää opetettavia asioita: aihe aiheelta, kronologinen, paikasta paikkaan, syyperäinen järjestys, rakenteellinen logiikka, ongelmakeskeinen, spiraalinen järjestys ja takaperin ketjutus (mts. 62–65). On siis tärkeää havainnoida, onko oppimismateriaalissa jokin etenemisjärjestys, ja seuraako se jotain näistä logiikoista.

Looginen järjestys ei kuitenkaan välttämättä ole psykologisesti tyydyttävien järjestys, ja välillä oppijat voivat tahtoa aloittaa jollain monimutkaisemmalla ja haastavammalla aiheella (Rowntree 1990, 66). Oppimismateriaali siis ei välttämättä missään yllämainitussa loogisessa järjestyksessä. Tätä voi tosin olla vaikea soveltaa tämän työn tutkimuskohteissa, joten niissä on mahdollisesti pitäydytty enemmän jossain loogisessa järjestyksessä.

Oppimismateriaalin on tarjottava oppijalle aktiviteetteja, sillä muutoin oppijat saattaisivat vain olettaa, että tarjolla oleva tieto pitää vain opetella ulkoa. Aktiviteetit sitovat oppijaa paremmin oppimismateriaaliin, ja oppijat pystyvät tekemään asioita opituilla asioilla. Näitä aktiviteetteja voivat olla kysymykset, tehtävät ja harjoitukset. (Rowntree 1990, 120)

On siis tärkeää tarkastella, tarjoaako oppimismateriaali aktiviteetteja oppijalle. Nämä aktiviteetit kannustavat oppijaa sisäistämään asioita paremmin. Oppivalle tulkille aktiviteetit ovat taatusti tärkeitä, sillä käytännön alana tulkit tarvitsevat jatkuvaa harjoitusta. On siis ilmeistä käsitellä, kuinka tämän työn tutkittava kirjallisuus lukijoilleen ehdottaa erilaisia aktiviteetteja.

Candy huomauttaa, että uutta oppiessaan oppija luo pääpiirteet oppimisaiheesta, ja tämän jälkeen kerää siihen yksityiskohtia valikoiden piirteitä, jotka sopivat hänen skeemaansa (Candy 1991, 284). Tämä tarkoittaa, että tietoisesti uutta oppiessaan tai uutta tietoa etsiessään, oppija ei välttämättä tarkastele koko oppimismateriaalia, vaan hän valikoi sieltä tarvittavat tiedot.

Vaikka lukija ei valikoisikaan luettavaa materiaalia, on jaksottelu Suonperän mukaan tärkeää. Materiaalin rytmittäminen helpottaa vastaanottajan vastaanottokykyä (Suonperä 1979, 237). Täten oppimateriaalissa on oltava sisäinen rakenne, jota on helppo seurata ja josta on helppo päätellä tai suoraan katsoa, missä vaiheessa oppimismateriaali käsittelee tarvittavaa uutta tietoa. Tämä valikoiva oppiminen soveltuu myös tähän työhön, kun uutta oppiva tulkki saattaa käyttää tämän työn aineistokirjoja etsiäkseen uutta tietoa yksittäisistä aihealueista.

Rowntree kirjoittaa, että oppimismateriaalin pitää olla hyvin rakennettua, jotta oppijan on helppo seurata sitä. Oppijalle pitää olla selkeää, miten opetetut asiat liittyvät toisiinsa, muutoin oppimismateriaalia käydään läpi sivu kerrallaan, ja oppija joutuu toivomaan, että jokin tarkoitusperä sille löytyy. (Rowntree 1990, 163) Rowntree myös muistuttaa, että opetuksen aihe on nimettävä selkeästi (mts. 164). Oppimismateriaalista pitää siis tarkastella, onko sitä helppo seurata, ja onko selvää, mihin se oppijaa ohjaa. Tärkeää on myös, kertooko oppimismateriaali täsmällisesti, mitä se opettaa.

Oppijaa saattaa helpottaa, jos hän tietää, mitä hänen pitäisi osata paremmin opitun asian jälkeen. Alussa oleva lista tavoitteista voi auttaa oppijaa löytämään oikean lähestymistavan. (Rowntree 1990, 165) Myös Suonperä kirjoittaa, että jo oppimateriaalin valmistusvaiheessa on tiedettävä oppiaineen ydinkohdat, eli materiaalin tavoite ja oppijan edellytykset

(Suonperä 1979, 147). Täten oppimismateriaalien olisi toivottavaa ilmoittaa opetustavoitteistaan, jotta oppija pystyy hahmottamaan, mitä häneltä vaaditaan.

Rowntree mainitsee, että yhteys muuhun opetukseen tulisi mainita selkeästi (Rowntree 1990, 168). Candy vie ajatusta pidemmälle, ja toteaa että oppijoille on annettava mahdollisuus käyttää muitakin riittäviä, kattavia ja valmiita resursseja (Candy 1991, 419). Candy myös terävöittää, että kaikkea oppimismateriaalia ei voi tarjota siistissä, valmiiksi paketoitussa muodossa oppijalle, vaan oppiminen on dynaamista ja epävarmaa (mts. 361). Eli oppimismateriaalin tulee yhdistää aikaisemmat opetusaiheet, ja jopa antaa ehdotuksia kokonaan muulle oppimismateriaalille. Onkin tärkeää tarkastella, toteutuuko tämä oppimismateriaalissa, joka pyrkii kattavasti ja objektiivisesti täyttämään opetustehtävänsä.

Oppimismateriaalin on oltava monipuolista ja monille sopivaa. Henri Holec kirjoittaa, että oppimateriaali on kattavasti suunniteltu, kun niitä ei ole valmistettu tarkkoja tarpeita ja odotuksia varten, tarkalle tasolle, tarkkaan menetelmään sekä tietäntyyppistä opiskelijaa varten (Holec 2009, 41–42). Hyvän oppimismateriaalin on siis katettava ja varmistettava tasapuolinen pohja kaiken tasoille oppijoille sekä eri tavoitteille. Oppimismateriaali ei voi siis tarjota vain yhtä asiaa, vaan sen on pystyttävä olemaan monipuolinen, jotta jokainen voi siitä hyötyä jotenkin. Oppimismateriaalin on siis tarjottava oppijoille erilaiset mahdollisuudet oppia uutta.

Holec myös muistuttaa, että oppimismateriaalin on oltava avoimia oppijalle, eli oppijan on päästävä käyttämään näitä tarvittaessa (Holec 2009, 42). Tässä työssä tutkittavat kirjat täyttävät tämän ehdon, kunhan ne ovat tulkin hallussa. Jos kirjat tarjoavat jotain muuta materiaalia, tämän materiaalin on oltava myös avointa ja helposti saatavilla olevaa. Kaikki muutkin säännöt ja ohjeistukset oppimismateriaaleista pätevät luonnollisesti myös siihen materiaaliin, mitä tässä työssä tutkittavat kirjat voivat tarjota.

### **2.3.2 Kirjallinen omatoimisen opiskelun materiaali**

Tässä luvussa tarkastelen, millaista omatoimisen opiskelun kirjallisen materiaalin pitäisi olla. Tätä teoriaa sovellan tämän työn tutkittaviin kirjoihin, joista tarkastelen, sisältävätkö ne näitä piirteitä. Tämä teoria on pääasiallinen tutkimukseni pohja, sillä nämä ovat tarkkoja ohjeita kirjallisen oppimismateriaalin tekemiseen. Vaikka tässä työssä tutkittavia kirjoja ei välttämättä ole luotu näitä ohjeita ja periaatteita noudattaen, tässä luvussa ja luvussa 2.2. perustelen, miksi tämän työn tarkasteltavia kirjoja voidaan käsitellä omatoimisen opiskelun materiaalina.

Derek Rowntree ja Philip Candy toteavat, että kirjat ja painettu materiaali ovat eniten käytetty omatoimisen oppimisen materiaali (Rowntree 1990, 81; Candy 1991, 178). Kummankin toteamus on 1990-luvun alkupuolelta, mutta se pitää edelleen paikkansa. Candy nimittäin lisää, että oppijat käyttävät helposti saatavilla olevaa materiaalia (Candy 1991, 178), ja yleisesti kaupan olevat kirjat ovat helposti saatavaa materiaalia. Tämän takia kirjat ja painettu materiaali on nostettu tässä työssä tärkeimmäksi aineistoksi. Nykyaikana yleistyneitä e-kirjoja käsittelen tässä työssä painettuina kirjoina, sillä usein ne on julkaistu sisällöltään täsmälleen samassa muodossa kuin niiden painetut vastakappaleet. Vaikka e-kirjoissa on potentiaali tarjota painetuista kirjoista eroavaa toiminnallisuutta, tämän työn tutkimuksessa ei ole väliä, onko kirja painettu tai e-kirja, sillä ne eivät tarjoa toisistaan erilaista sisältöä ja toiminnallisuutta.

Rowntree kirjoittaa, että ohjekirjat ja oppikirjat kirjoitetaan yleensä opettajille ja opiskelijoille muun opetuksen avuksi eikä korvaamaan muuta opetusta (Rowntree 1990, 82). Tässä työssä tämä sääntö ei välttämättä päde, sillä tämän työn aineistokirjallisuutta ei voi välttämättä suoraan määritellä ohjekirjoiksi tai oppikirjoiksi. Kaiken lisäksi kirjat on kirjoitettu toimimaan itsenäisesti omina teoksinaan, eikä niitä ole suunniteltu minkään erityisen kurssin tai opetuksen avustamiseen. Luonnollisesti niitä voidaan käyttää opetuksen avustukseenkin, mutta tässä työssä tarkastelen aineistokirjoja itsenäisinä opetuskokonaisuuksina.

Ensinnäkin kirjoissa pitää olla kirjattuna sisältölista, ja sen sijainti pitää olla harkittu. Sisältölista voi olla kokonaisuudessaan kirjan alussa, tai ennen jokaista aiheita voi olla uusi sisältölista. Tästä voi tehdä myös kompromissin, ja tehdä lyhyemmät sisältölistat teoksen alkuun ja pidemmät sisältölistat ennen opetusaiheita. Sisältölistojen on tarkoitus auttaa lukijaa saamaan laaja yleiskatsaus opetettavasta aiheesta. (Rowntree 1990, 165.)

Otsikointi on myös kirjallisessa materiaalissa tärkeää. Rowntree kirjoittaa, että otsikoiden pitäisi auttaa lukijoita:

- löytämään halutut tekstinosat
- tunnistamaan, missä aihe alkaa ja loppuu
- ymmärtämään, mitkä aiheet on sidottu toisiinsa jossain suuremmissa aihealueissa
- arvioimaan (sivumäärän mukaan), mitkä aiheet ovat tärkeimpiä kirjoittajan mielestä (Rowntree 1990, 170)

Otsikointi on tärkeä osa kirjan selkeyttä, jotta oppijan on helppo suunnistaa tekstissä ja erottaa eri tekstinosat ja niiden yhteydet toisiinsa. Täten otsikointi on tärkeä osa kirjan toimivaa kokonaisuutta.

Rowntreen mukaan sivun asettelukin voi auttaa lukijaa hahmottamaan opetuksen rakennetta. Hän mainitseekin, että pelkällä vilkaisullakin opetuksen rakenne pitäisi olla selkeä. (Rowntree 1990, 174) Tämä tarkoittaa, että pelkkä leipäteksti ilman mitään tauottamista voi olla epäselkeää lukea. Kuvat, kaaviot ja listat auttavat lukijaa ensisilmäyksellä huomaamaan, millainen rakenne opetuksessa on. Kirjoissa on siis selkeä ero, jos niissä käytetty erilaisia tekstuaalisia keinoja, rytmittämään tekstin lukemista, tai jos teksti vain paksua leipätekstiä, josta ei ulkoapäin näe tekstin ja aiheen etenemistä lainkaan.

Oppimiskirjallisuudessa pitäisi myös olla sanastot. Nämä pitäisi olla joko yksittäisten aiheiden jälkeen, tai ainakin laajojen aihesarjojen jälkeen. Sanastolistojen pitäisi sisältää määritelmät aiheessa olleista käsitteistä, ja niiden tarkoitus on muistuttaa lukijaa opitusta aiheesta. Sanastot eivät myöskään saa olla niin laajoja, että muuta opetusta ei tarvita lainkaan. (Rowntree 1990, 176.)

Kirjassa pitäisi myös olla hakemisto. Hakemistossa pitäisi olla avainsanat, kuten termit, termit nimet ja konseptit, joita lukijat todennäköisesti etsivät. Näiden pitäisi olla aakkosjärjestyksessä, ja niihin pitää olla yhdistetty sivunumero, jossa aiheesta kerrotaan. (Rowntree 1990, 178)

Hakemisto helpottaa myös valikoivaa oppijaa, joten se on erityisen tärkeä tässä työssä. Oppiva tulkki ei välttämättä halua lukea koko kirjaa, vaan hän saattaa etsiä jotain tiettyä aihetta kirjasta. Kirjan toimiva hakemisto on siis edellytys omatoimisesti opiskelevalle tulkille.

Tekstin sävystä Rowntreella on kaksi ehdotusta. Ensinnäkin hän ehdottaa, että tuttavallinen ja epämuodollinen teksti olisi paras tapa tavoittaa lukijakunta (Rowntree 1990, 207). Toisaalta hän ehdottaa selkeää ja pelkistettyä kirjoittamistapaa, jossa käytetään oikeita sanoja ja oikeita rakenteita, jotta viesti saadaan lukijalle tehokkaasti (mts. 212). Oppimiskirjallisuuden tulisi siis toteuttaa jompaakumpaa näistä kirjoittamisstrategioista. Tuttavallisella tavalla kirjoitettaisiin kaikki oppijalle lähes kuin se sanottaisiin ääneen (mts. 207), mutta pelkistetyssä kirjoittamistavassa asia on yksinkertaistettu mahdollisimman tiiviisti. On siis tarkasteltava, käyttääkö oppimiskirjallisuus kumpaakaan näistä strategioista.

Rowntree muistuttaa, että oppimismateriaali voi olla vanhentunutta, sillä sitä voi olla hankala tai kallista muuttaa jälkikäteen (Rowntree 1990, 35). Tämä pätee erityisesti painettuihin kirjoihin, sillä niistä ei lukija saa uutta painosta, ellei hän aktiivisesti seuraa uuden painoksen ilmestymistä. Eli kirjoissa voi materiaali olla vanhentunutta, mikä oppijan on mahdollisesti

otettava huomioon. Tässä työssä ei kuitenkaan varsinaisesti keskitytä kirjojen sisältöön, vaan siihen miten sisältö on tuotu lukijalle.

### **2.3.3 Muu omatoimisen opiskelun materiaali**

Yleisen ja kirjallisen omatoimisen opiskelun materiaalin lisäksi, luon tässä pikakatsauksen muuhun omatoimisen opiskelun materiaaliin. Vaikka tässä työssä ei tarkastella tällaista opetusmateriaalia, saattavat tämän työn aineistokirjat opastaa lukijaa käyttämään jotain toisenlaistakin materiaalia. Täten on pystyttävä arvioimaan, tarjoavatko tässä työssä tutkittavat kirjat mahdollisuutta käyttää tätä muunlaista materiaalia oikealla tavalla.

Ensinnäkin omatoiminen oppiminen ei aina tarkoita yksin oppimista (Rowntree 1990, 272; Candy 1991, 367). On hyvää ja terveellistä oppia muiden kanssa, ja kannustaa yhteiseen oppimiseen. Muut voivat auttaa tarkoituksenmukaisesti tai tahattomasti oppimisessa. Esimerkiksi tulkki pääsee kehittämään mahdollisia tiimityöskentelytaitojaan vasta kohdattuaan tiimiparinsa, vaikka niitä olisi kirjasta opetellut kuinka paljon hyvänsä.

Rowntree on listannut erilaiset mediat, joita omatoimisessa opiskelussa voi hyödyntää: käytännön harjoitteet, ääni, video, tietokoneet ja ihmiset (Rowntree, 1990, 234). Näistä kaikki ovat hyödynnettävissä. Merkittävää on, että esimerkiksi kirjojen on vaikea ohjata muunlaiseen mediaan ilman että valmiita resursseja on luotu. Esimerkiksi ääntä, videoita ja tietokoneohjelmia on mahdoton tarjota, ellei niitä ole etukäteen suunniteltu. Eli jos oppimismateriaali ehdottaa tällaisia medioita käytettäväksi, on sen kyettävä myös tarjoamaan se lukijalleen.

Rowntree korostaa käytännön harjoittelun tärkeyttä, varsinkin kun kyseessä on työelämään liittyvien asioiden oppimisesta, ja hän toteaa, että tietoakin voi saada syvemmällä ymmärryksellä, jos sitä pääsee käytännössä harjoittelemaan (Rowntree 1990, 234). Täten käytännön harjoitteet ovat tärkeä huomioida oppimismateriaalissa. Kirjallinen aineisto pystyy varsin helposti tarjoamaan harjoitteita ja käytännön tehtäviä, kun ne on kirjattu lukijalle esiin.

Myös Suonperä terävöittää käytännön harjoittelun etuja. Harjoituksissa oppija pystyy muun muassa soveltamaan asioita itse, motivoitua oppimisesta, kehittyä yksilöllisesti ja itsenäisesti (Suonperä 1979, 182). Harjoitukset ovat siis oivallinen tapa omatoimiselle oppijalle kehittyä ja oppia. Tulkkauksen varsinkin on ala, jossa käytännön harjoitusta tarvitsee, jotta tulkki pystyy hahmottamaan koko prosessin hankaluuden.



### 3. Aineisto ja metodi

Tässä luvussa käyn lävitse tutkimusmenetelmän, sekä tutustutan lukijat tutkielmassa tarkasteltaviin kirjoihin. Tutkielmassani tarkastelen ja analysoin viittä kirjaa, jotka on tarkoitettu tai joita voi käyttää tulkkauksen opetukseen. Kirjat esitellään tarkemmin alaluvussa 3.2. Näistä kirjoista tarkastelen, kuinka hyvin ja millä tavoin ne täyttävät erilaisia piirteitä, joita omatoimisen oppimisen materiaaleissa täytyisi olla. Näitä piirteitä on kaksitoista, ja ne on täsmennetty alaluvussa 3.1. Lopulta vertailen näiden piirteiden toteutumista myös tarkasteltavien kirjojen kesken.

Työni tutkimus on laadullinen tutkimus. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007) mukaan, laadullisessa tutkimuksessa aineisto on koottava luonnollisissa ja todellisista tilanteista (mts. 160). Tutkielmassani tarkasteltavat viisi kirjaa ovat todellisia kirjoja, joiden valmistumiseen ei ole pyritty tämän tutkielman osalta vaikuttamaan. Laadullisen tutkimuksen osana on yllämainittujen mukaan myös ihminen tiedon kerääjänä (mts. 160). Tässä tutkielmassa minä olen tiedon kerääjä, ja minä teen tulkinnat keräämistäni tuloksista. Tutkimuksessa on siis riski olla subjektiivinen, sillä muut eivät tulkitse välttämättä keräämiäni huomioita samoin.

Hirsijärvi ja kumppanit kirjoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa on käytössä induktiivinen analyysi, jossa ei ole tarkoitus testata teoriaa tai hypoteesia vaan tarkastella aineistoa yksityiskohtaisesti (Hirsijärvi ym. 2007, 160). Tässä tutkielmassani ei ole varsinaista hypoteesia tai vahvaa olettamusta, kuinka hyvin kirjat toimivat tulkin omatoimisen oppimisen välineinä. Tarkastelen kirjoja teoreettisten ominaisuuksien valossa, jotka kirjaan luvussa 2.3, mutta tämä ei ole vielä vahva teoria tai hypoteesi siitä, millaisia kirjat todellisuudessa ovat.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdejoukko kuuluu valita myös tarkoituksenmukaisesti eikä tutkimuksessa tule käyttää satunnaisotosta (Hirsijärvi ym. 2007, 160). Tässä tutkimuksessa rajauskriteerinä oli se, että kirjan on käsiteltävä tulkkauksia ja sen opettamista sekä oppimista, mutta muutoin kohdejoukko on osittain satunnainen. Tutkimuksen tuloksia ei ole kuitenkaan tarkoitettu yleistettävän muihin saman aiheisiin kirjoihin, mutta tulokset voivat kuitenkin viitoittaa, millaisia ominaisuuksia muista kirjoista voi löytyä. Laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltavia tapauksia pitää myös käsitellä ja tulkita yksilöinä (mts. 160). Tutkielmassani kirjoja käsitellään yksilöinä ja ominaisuuksinaan, mutta vertailen niitä silti keskenään. Kirjojen vertailu ja arviointi saattavat luoda mielikuvan siitä, että kirjat olisi asetettu johonkin muottiin, mutta

todellisuudessa vain vertailen niitä keskenään toisiinsa, jolloin tarkasteltavat kirjat itse luovat tämän muotin tai mahdollisen oletuksen ihanteesta.

Vaikka tutkielmani on laadullinen tutkielma, käytän siinä osittain myös metodeja ja työkaluja määrällisestä tutkimuksesta. Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara kirjoittavat, että taulukoiden ja tilastollisesti käsiteltävä informaatio kuuluvat kvantitatiiviseen tutkimukseen (Hirsijärvi ym. 2007, 136). Tässä tutkielmassa käytän taulukoita, kun kirjojen vertailussa taulukoin paljon tietoa, ja tarkastelen erilaisia piirteitä näennäisesti tilastollisesti. Tutkielmassani taulukot ja tilastot eivät kuitenkaan täysin pysty kuvaamaan piirteitä ja eroja, joita kirjoissa on. Taulukkomaisella tarkastelulla voimme vertailla kirjoja toisiinsa, mutta taulukko ei anna vielä tarpeeksi informaatiota ja perusteluita, miksi kirjat mahdollisesti eroavat toisistaan. Tiettyjen piirteiden taulukointi ja tarkastelu saattavat myös peittää ne ominaisuudet, jotka tekevät kirjasta kuitenkin onnistuneen kokonaisuuden. Tässä tutkielmassa taulukkomuotoinen informaatio ei ole täydellistä, ja sitä käytetäänkin lähinnä havainnollistamisen auttamiseen.

Tutkimukseni on eräänlainen sisällönanalyysi. Tutkimusmenetelmässäni on piirteitä sekä teorialähtöisestä että aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Vilka kirjoittaa teoksessaan *Tutki ja kehitä*, että teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimuksessa nojataan johonkin ajatteluun, malliin tai teoriaan. Teorialähtöisen sisällönanalyysin tarkoitus on muovata ja uudistaa tutkimustulosten perusteella lähtökohtaista teoriaa (Vilka 2015). Tässä tutkielmassa pohjaan tutkimukseni ideoihin ja malleihin siitä, millaisia piirteitä oppikirjoissa ja itseoppimisaineistossa on oltava. Tämä pohjateoria ei ole erityisen vahva tai autoritäärinen, eikä sitä ole suoraan tarkoitettu tulkkauksesta opettaviin kirjoihin. Käyttämäni pohjateoria ja taustatiedot pikemminkin ovat pehmeäkö lähtökohta tutkimuskohteiden tarkasteluun. Täten Vilkan kirjoittama idea siitä, että tutkimustulos muovaa tai uudistaa teoriaa, on tässä työssä hyvin läheinen, sillä kirjojen vertailusta ilmenevät huomiot ja piirteet taatusti kehittävät käyttämäni teoriapohjaa.

Toisaalta tutkielmani muistuttaa myös aineistolähtöistä sisältöanalyysiä, sillä tutkimusaineisto määrittää hyvinkin vahvasti millaisia piirteitä tässä tutkielmassa tarkastellaan. Vilkan mukaan aineistolähtöisessä sisältöanalyysissä tiedonkeruun jälkeen tehdään päätös, mitkä ovat keskeisiä huomioita ja piirteitä. Tämän jälkeen tutkimustiedosta karsitaan epäoleellinen pois, ja se pilkotaan ja ryhmitellään tarkasteltaviin osiin, josta lopulta muodostetaan käsitteitä, luokitteluja tai teoreettinen malli, jolla pyritään kuvaamaan ilmiötä (Vilka 2015). Tässä tutkielmassa tutkimuskohteiden, eli tulkkauksen oppikirjojen, sisältö määrittää vahvasti

millaisia piirteitä ja ominaisuuksia näistä voidaan tarkastella, jotta niistä on mielekästä luoda kokonaisuus ja jotta niitä on mielekästä vertailla toisiinsa. Luvun 4 eri taulukoissa käyttämäni piirteet ovatkin kehittyneet pääosin kirjojen sisällön mukaan. Tutkielman tarkoitus on lopulta myös tarkastella ilmentymää siitä, millaisilla tavoilla kirjat toimivat tulkin omatoimisen opiskelun välineinä.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka kirjoittavat verkkojulkaisussaan, että aineistolähtöisessä analyysissä teoria ja analyysiyksiköt muodostuisivat tutkimuskohteen pohjalta (Saaranen-Kauppinen). Työssäni kuitenkin on jo alustava teoriapohja, mutta tutkimusaineisto myös pystyy muovaamaan, uudistamaan tai vahvistamaan sitä. Täten on vaikea tehdä lopullista erottelua, onko tutkielmani enemmän aineistolähtöinen vai aineistolähtöinen sisältöanalyysi, eikä se oikeastaan ole erityisen mielekästä tai tarpeellista. Tutkielmassani on piirteitä molemmista, ja itse miellän sen vain sisällönanalyysiksi, joka käyttää molempia menetelmiä.

### **3.1 Tutkimusaineiston käsittelytapa**

Tarkastelen tulkkauksen opiskeluun ja koulutukseen tarkoitettuja kirjoja siitä näkökulmasta, että lukija käyttää niitä omatoimisen opiskelun materiaalina. Tarkastelen, millaisia piirteitä kirjoissa on, jotka mahdollistavat omatoimisen opiskelun, ja kuinka hyvin kirja toteuttaa nämä mahdollisuudet.

Olen rajannut tutkimusmateriaalin tarkastelun käytännön tehtäviin ja vinkkeihin. Nämä ovat sitä materiaalia, josta lukija oppii helposti ja joita lukijan on helppo hyödyntää omatoimisessa oppimisessa. Käytännön tehtävät ja vinkit on myös yleensä helppo poimia tekstistä, minkä takia niitä on mielekästä tarkastella. Kirjat sisältävät paljon informaatiota ja niitä lukiessa tapahtuu varmasti passiivista oppimista, mutta tämän oppimisen tapahtumista ja aikaa on paljon vaikeampi määritellä, joten tällaista passiivista oppimista ei ole mielekästä tarkastella.

Tarkastelen tutkielmassani, kuinka hyvin kirjat soveltuvat omatoimisen opiskelun materiaaliksi. Vertailen kirjojen sisältöä luvussa 2.3 nostamiini huomioihin asioista, joita omatoimisen opiskelun materiaalin pitäisi sisältää.

On huomioitava, että kaikkia kirjoja ei välttämättä ole täysin kirjoitettu toimimaan omatoimisen opiskelun materiaalina, vaan suurin osa kirjoista huomauttaa, että ne on tarkoitettu koulutuksen tueksi. Tässä työssä kuitenkin tarkastelen niiden sopivuutta omatoimiseen opiskeluun. Tarkastelun tarkoituksena ei ole kritisoida kirjoja, vaan nostaa huomioita mahdollisista puutteista, joita tulkkauksen oppi- ja koulutus kirjoissa on. Joku

saattaa kuitenkin poimia kirjan tarkoituksenaan oppia siitä omatoimisesti. Tähän työhön on kuitenkin pyritty valitsemaan kirjoja, jotka parhaiten soveltuvat omatoimiseen opiskeluun.

Teen vertailun nostamalla esiin huomioita, tekstinkohtia ja yleisiä käsityksiä kirjoista. Jotkin tarkasteltavat piirteet ovat helpommin vertailtavissa kuin toiset, ja osa piirteistä on hautautunut kirjojen rivien väliin. Osa tarkasteltavista piirteistä voi olla vaikeasti tulkittavissa, ja osa saattaa olla täysin mielipidekysymyksiä. Esimerkiksi otsikoinnin voi olla jonkun mielestä selkeä, kun joku muu ei pysty seuraamaan sitä lainkaan. Pysin olemaan tarkastelussani objektiivinen.

Alla on listattu piirteet, joita tarkastelen kirjoista. Kirjoissa piirteiden vahvuus saattaa vaihdella: esimerkiksi käytännön harjoituksia sama kirja voi tarjota enemmän konsekutiiviseen tulkkaukseen kuin simultaanitulkkaukseen. Tällöin pyrin nostamaan esimerkkejä heikommista ja vahvemmista osa-alueista, mutta lopulliseen vertailuun käytän kokonais kuvaa koko kirjasta.

Kirjojen on tarjottava tai niissä on oltava seuraavat ominaisuudet:

- käytännön harjoituksia
- aktiviteetteja
- ei pelkästään yksinoppimista
- erilaisten medioiden hyödyntämistä
- looginen opetusjärjestys
- kirjatut oppimistavoitteet
- mahdollisuus itsearviointiin
- selkeä sisäinen rakenne
- selkeä otsikointi
- sisältölista
- sanasto
- hakemisto

Kokosin näitä piirteitä kirjoista, ja kirjoja lukemalla pyrin löytämään keinoja, joilla kuvailla piirteitä tarkemmin. Näistä tarkemmista huomioista muodostin lopulta taulukot, joita käytän luvun 4 vertailuissa. Taulukoiden pääpiirre on peräisin pohjateoriastani luvusta 2, ja taulukon tarkemmat piirteet ovat peräisin kirjojen sisällöstä. Tarkemmat piirteet oli koottava kirjoista itsestään, sillä muutoin niistä ei tietäisi, mitä asioita olisi mielekästä vertailla ja mitä ei.

Vertailun tulokset voi lukea alta. Tutkielmaani tein vertailun tarkkailemalla piirteittäin kirjoja, enkä tarkastellut kirjoja kokonaisuuskinä. Näin vertailussa on selkeämpi tarkastella kirjojen piirteitä ja niitä on helpompi vertailla toisiinsa.

### 3.2 Aineiston esittely

Tässä tutkielmassa on vertailtu viittä eri oppikirjaa. Jokainen niistä on kirjoitettu eri tarkoitukseen ja erilaisessa yhteydessä. Jokainen kirjoista on eri kirjoittajan käsialaa, ja niissä ei ole eri kirjoittajien artikkeleita tai muita tekstiosuuksia – ellei kirjailija ole erikseen lainannut näitä.

Kirjat on valittu osittain satunnaisesti, mutta kuitenkin rajatusti. Kirjojen oli käsiteltävä tulkkausta ja sen opettamista tai opiskelua. Erilaisten ja eritasoisten tulkkauksen opetusta käsittelevien kirjojen tarkkaa määrää on vaikea arvioida, mutta niitä on ainakin kymmeniä. Näistä kuitenkin halusin valita sen kielisen kirjan, joka on kansainvälisesti saavutettavissa, ja jota itse ymmärrän ja osaan lukea tarpeeksi hyvin, joten päädyin valitsemaan englanninkielisiä kirjoja tarkasteluun. Näiden rajauskeinojen loputtua, valitsin tähän tutkielmaan kirjat joko oman mielenkiinnon mukaan tai niiden näennäisen yleisen sopivuuden mukaan.

En valinnut useita saman kirjoittajan kirjoja tarkasteluun. En keskity työssä kirjasarjan sisäiseen tai kirjasarjojen väliseen vertailuun, mutta kaksi kirjaa ovat kuitenkin samasta kirjasarjasta. Näin tutkimukseni ei sulje pois mahdollisia kirjasarjan sisäisten erojen ja vastaavanlaisuuksien vertailua kuin myöskään kirjasarjan erojen vertailua muihin kirjoihin.

#### 3.2.1 Andrew Gillies – Conference Interpreting: A Student's Practice Book

Gilliesin kirja *Conference Interpreting: A Student's Practice Book* on alun perin vuonna 2013 julkaistu harjoitus- ja tehtäväkirja, joka sisältää harjoitteita ja vinkkejä, kuinka tulkki voi opetella erilaisia tulkkaustekniikoita. Kirjassa on 285 sivua, ja sen on julkaissut Routledge. Kirjan on kirjoittanut Gillies itse, mutta hän viittaa muihin kirjailijoihin, opettajiin ja ideoijiin, kun hän on käyttänyt näiden ideoita. Kirja on kirjoitettu englanniksi, eikä sisällä esimerkkejä tai tehtäviä, joka vaatisi jonkin tietyn kieliparin hallitsemisen, vaan se on tarkoitettu yleiseksi tulkkauksen oppikirjaksi kaikille kielipareille.

Nimensä mukaisesti kirja käsittelee tulkkausmuotoja ja -tekniikoita, joita käytetään konferenssitulkkauksessa. Käytännössä tämä tarkoittaa siis simultaani- ja konsekutiivitulkkauksen käsittelyä, joten harjoitukset ovat sovellettavissa myös muuhunkin

kuin pelkästään konferenssitulkkauksen opetteluun. Kirja kuitenkin eriytyy konferenssi konferenssitulkkauksen kirjaksi useissa harjoituksissa ja tehtävissä, joissa valmistaudutaan pitkiin puheisiin ja puheenvuoroihin.

Kirja on nimensä mukaisesti myös harjoituskirja, sillä ehdoton valtaosa kirjasta koostuu harjoituksista. Kirja on suunnattu opiskelijoille, sillä kirja on tarkoitettu opetuksen tueksi ja monet harjoitukset mainitsevat kouluympäristön. Kuitenkin moni harjoituksista on sovellettavissa myös yksintehtäviksi.

### **3.2.2 Valerie Taylor-Bouladon – Conference Interpreting: Principles and Practice**

Taylor-Bouladonin kirja on ensimmäisen kerran julkaistu vuonna 2000. Kirja käsittelee konferenssitulkkauksen monia aiheita ja useasta näkökulmasta. Kirja sisältää kirjailijan vinkkejä ja näkemyksiä, miten tulkkaus toimii ja kuinka tulkin tulee toimia. Kirjan on kirjoittanut Taylor-Bouladon itse. Kirja on kirjoitettu englanniksi, eikä se ole tiettyyn kielipariin sidonnainen, mutta se on painottunut vahvasti Australiaan ja sen ympäristöön. Kirjassa on 322 sivua, ja sen on julkaissut BookSurge.

Kirja käsittelee usein hyvinkin käytännöllisin esimerkein konferenssitulkin arkea ja toimintaa. Kirjan nimessä oleva sana *practice* viittaa käytäntöön eikä harjoitteluun, joten kirjassa ei ole lainkaan harjoituksia. Kirjassa on kuitenkin hyvin opettavainen sävy, ja siinä on käytännön neuvoja, joita aloittelevat tulkit voivat hyödyntää.

Kirja on kirjoitettu vapaasti ja kirjoittajan haluamalla tavalla. Kirja on värikkäästi kirjoitettu ja kirjailijan käyttämät esimerkit käytännöllistävät tekstiä lukijalle. Vaikka kirjassa ei ole harjoituksia, siitä voi silti oppia.

### **3.2.3 Roderick Jones – Conference Interpreting Explained**

Roderick Jonesin kirjoittama *Conference Interpreting Explained* on perustavanlaatuinen kirja konferenssitulkkauksesta, joka on tarkoitettu lähtökohtaisesti tulkkauksen opiskelijoille ja tulkkausta aloitteleville. Kirja käsittelee konferenssitulkkauksen perusaiheita, kuten simultaani- ja konsekutiivitulkkausta, sekä tarjoaa näihin myös harjoituksia. Kirjassa on 142 sivua, ja se on Jonesin kokonaan kirjoittama, ja se on kirjoitettu kokonaan englanniksi. Kirja julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 1998, ja sen julkaisija oli St. Jerome/Routledge. Kirja kuuluu sarjaan *Translation Practices Explained*.

Kirja sisältää ohjeita, vinkkejä ja harjoituksia konferenssitulkkaukseen. Asiat on kirjoitettu perusteellisesti ja selkeästi, niin että aloittelijat ymmärtävät ne. Kirja sisältää kuitenkin myös harjoituksia, joita pystyy toistamaan ja joilla pystyy jatkamaan harjoittelua.

Kirja on lähtökohtaisesti tarkoitettu opetuksen tueksi ja sen kohderyhmäksi on tarkoitettu opiskelijat ja aloittelevat tulkit. Kirja sisältää niin teoreettisia huomioita, käytännön vinkkejä ja harjoituksia, joten kirja on monipuolinen väline tulkausta opiskelevalle.

### **3.2.4 Holly Mikkelsen – Introduction to Court Interpreting**

Holly Mikkelsonin kirja *Introduction to Court Interpreting* on oikeustulkkauksen oppikirja. Kirja on tarkoitettu tutustumisteokseksi oikeustulkkaukseen, ja täten sen sisältämät tiedot ovat perustietoa. Kirjassa on 106 sivua, ja koko teksti on Mikkelsonin kirjoittamaa. Kirja on kirjoitettu kokonaan englanniksi, ja ensimmäisen kerran se julkaistiin vuonna 2000. Sen julkaisija on St. Jerome Publishing, ja sekin kuuluu kirjasarjaan *Translation Practices Explained*.

Kirja on tarkoitettu aloitteleville oikeustulkeille, ja se sisältää perustietoa oikeustulkin toimista ja arjesta. Kirja sisältää myös harjoituksia, ja paljon tietoa myös eri maiden oikeusjärjestelmistä. Asiat on kirjoitettu selkeästi ja ymmärrettävästi.

Kirja on tarkoitettu opetuksen tueksi, ja sen on tarkoitus perehdyttää lukijoita oikeustulkkaukseen. Kirja sisältää tietoa niin käytännön tulkkauksesta, harjoittelusta, tulkin etiikasta ja oikeusjärjestelmistä, eli se on käytännöllinen ja monipuolinen työkalu aloittelevalle oikeustulkille.

### **3.2.5 James Nolan – Interpretation: Techniques and Exercises**

Nolanin kirja on yleinen katsaus tulkkaukseen. Kirjassa on 320 sivua, ja teksti on Nolanin kirjoittamaa, joskin hän käyttää välillä pitkiä lainauksia ja esimerkkejä. Kirja on kirjoitettu pääasiassa englanniksi, mutta monissa harjoituksissa on käytetty paljon muitakin kieliä, kuten ranskaa, espanjaa ja italiaa harjoituksissa ja esimerkeissä. Kirja julkaistiin vuonna 2005, ja sen julkaisija on Multilingual Matters.

Nimensä mukaisesti kirja sisältää paljon harjoituksia ja tehtäviä, joita lukija voi tehdä. Kirja on perustavanlaatuinen katsaus tulkin työhön ja toimintaan, ja se käsittelee niin simultaanitulkkausta kuin konsekutiivitulkkaustakin. Kirja keskittyy harjoituksiinsa hyvin paljon kielellisiin huomioihin ja nyansseihin.

Kirja on tarkoitettu tulkkiopiskelijoille. Kirjassa on kuitenkin niin valtava määrä harjoituksia, että moni niistä on sovellettavissa ja tehtävissä yksin, omassa tahdissa.



## **4. Piirteiden ilmeneminen kirjoissa ja niiden vertailu**

Tässä luvussa käyn lävitse kohta kohdalta, kuinka kirjat soveltuvat omatoimisen opiskelun materiaaliksi. Tarkastelen kuinka vertailussa olevat kirjat toimivat tulkin omatoimisen oppimisen materiaalina, ja toteutan sen vertailemalla näitä viitta kirjaa keskenään. Käytän omatoimisen opiskelun materiaalin määritelmää luvusta 2, ja tarkastelen ja vertailen luvussa 2 nostamiani piirteitä kirjoista.

Tarkastelussa käytän esimerkkejä kustakin kirjasta, ja nimeän ja merkitsen esimerkit kunkin kirjailijan nimen mukaan. Esimerkin nimessä lyhennän kirjailijan nimen ensimmäiseen kirjaimeseen, jonka jälkeen tulee esimerkin järjestysnumero. Eli esimerkiksi Gilliesin kirjasta ensimmäinen otettu esimerkki on nimeltään ”G1” ja Gilliesin kahdeksas esimerkki on ”G8”. Vastaavasti muiden lyhenteet toimivat samalla logiikalla: Taylor-Bouladon on ”T1”, Jones on ”J1”, Mikkelson on ”M1” ja Nolan on ”N1”.

### **4.1 Harjoitukset ja käytännölliset piirteet**

Tässä luvussa käsittelen piirteitä, jotka liittyvät käytännön harjoituksiin ja muihin käytännönläheisiin ominaisuuksiin, joissa lukijoita kannustetaan tekemään jotain muutakin kuin vain lukemaan kirjaa. Käyn lävitse neljää eri piirrettä, joita nimitän käytännön harjoituksiksi, aktiviteeteiksi, ryhmäoppimiseksi ja erilaisiksi medioiksi.

Käytännön harjoitukset ja aktiviteetit eivät välttämättä kaikkien mielestä ole erotettavissa toisistaan, mutta tässä käsittelen niitä erillisinä. Aktiviteetin ja harjoituksen erotan toisistaan siten, että harjoituksessa on jokin tietty päämäärä, tulos tai vastaus, johon pyritään, ja harjoitukset ovat myös rakenteellisesti vahvempia kuin aktiviteetit. Aktiviteeteissa ei ole pyrkimystä johonkin tiettyyn tulokseen, ja ne ovat paljon vapaampia: vain tekemistä, irrottautumista tai rentoutumista.

#### **4.1.1 Käytännön harjoitukset**

Kirjoissa on oltava käytännön harjoituksia ja tehtäviä, joilla lukijat voivat toteuttaa oppimaansa konkreettisesti. Tarkastelen, kuinka paljon kirjoissa on harjoituksia, ja millaisista aiheista niitä on. Tarkastelen myös, millaisia harjoitukset ovat, ja millaisia taitoja niissä pyritään kehittämään.

Piirre	Piirteen kuvaus	Teokset
Ei listattuja harjoituksia	Kirjassa ei ole yhtään selkeästi listattua harjoitusta.	TAYLOR-BOULADON
15-20 harjoitusta	Kirjassa on harjoituksia listattu noin 15-20.	JONES, MIKKELSON
Yli 100 harjoitusta	Kirjassa on yli sata listattua harjoitusta.	GILLIES, NOLAN
Tulkkausharjoituksia	Kirjassa on harjoituksia, jotka on tarkoitettu tulkkausharjoituksiksi.	GILLIES, JONES, MIKKELSON
Kielenoppimista	Kirjan harjoituksia on tarkoitettu kielenoppimiseen.	GILLIES
Tekstiharjoituksia	Kirjan harjoitukset sisältävät sanastoja, sanalistoja ja käännöksiä.	NOLAN
Selkeät tavoitteet	Kirja listaa selkeät ja ymmärrettävät tavoitteet harjoituksille.	GILLIES, MIKKELSON
Selkeät ohjeistukset	Kirjan harjoitukset ovat helppo toteuttaa ja ymmärtää.	GILLIES, MIKKELSON

Taulukko 1. Käytännön harjoitusten piirteet

Taulukosta 1 ilmenee, että neljä kirjaa on listannut harjoituksia. Ainoastaan Taylor-Bouladon ei listaa kirjassaan ainuttakaan harjoitusta. Jonesilla ja Mikkelsonilla on harjoituksia molemmilla 15. Mikkelsonilla näiden 15 harjoituksen lisäksi on viisi roolileikkiä, jotka ovat myös verrattavissa harjoituksiin. Gilliesillä ja Nolanilla harjoituksia on todella paljon, ja molempien kirjojen sisältö koostuu harjoituksista lähestulkoon kokonaan. Molemmilla on lukujen alussa vain lyhyt teoriaosuus, jonka jälkeen alkavat harjoitukset, jotka kattavat valtaosan kirjasta. Gilliesillä on listattuja harjoituksia peräti 383, kun Nolanilla listattuja harjoituksia on 180.

Taylor-Bouladonilla on tekstissäänkin vain hyvin vähän mainintoja tai ehdotuksia, joita voi soveltaa harjoituksiksi. Esimerkissä T1 Taylor-Bouladon ehdottaa käymään sanontoja ja jargonia lävitse, mutta ei siinäkään anna kovin tarkkaa ohjeistusta, miten toimia:

(T1)

Beginner interpreters might well spend some time before they start their career preparing a list of the most used proverbs and equivalents in their various languages, just in case. Remember, it is not the words you are aiming for but the meaning of the proverb, so the words in the equivalent may be quite different.

Esimerkkiä T1 Taylor-Bouladon ei ole tarkoittanut harjoitukseksi, mutta se on hyvin samantyylinen kuin mitä muut kirjat nimeäisivät harjoitukseksi. Tällaisia harjoituksiksi sovellettavia tekstikohtia on Taylor-Bouladonilla hyvin vähän.

Taulukosta 1 näemme, että valtaosa kirjojen harjoituksista ovat tulkkausharjoituksia, jotka käsittelevät joko tulkkausta tai tulkkausteknisiä asioita. Jonesin ja Mikkelsonin harjoitukset käsittelevät pääosin ainoastaan tulkkausta tai ainakin tulkkaustilanteita. Gilliesillä harjoituksia on monenlaisia, mutta usea niistäkin on tulkkausteknisiä harjoituksia.

Taulukosta 1 ilmenee, että muunlaisia harjoituksia on ainoastaan Gilliesillä ja Nolanilla. Gillies panostaa selkeästi myös paljon kielenoppimiseen, ja sitä varten hänellä on myös kokonainen osiokin kirjassa. Muut kirjat eivät ole harjoituksissaan panostaneet kielenoppimiseen, vaan ne ovat käytännöllisempiä harjoituksia. Nolan taas on ainoa, joka käyttää tekstiharjoituksia paljon. Valtaosa Nolanin harjoituksista keskittyy teksteihin, sanoihin tai sanastoihin, joita kirja tarjoaa lukijalle. Esimerkissä N1 on yksi Nolanin sanalistoista, jotka tässä tapauksessa lukijan pitää laittaa muodollisuusjärjestykseen. Tällaisia sanastolistoja Nolanilla on paljon, ja niille pitää tehdä paljon erilaisia asioita. Tämäkin sanalista on vielä lyhyt verrattuna joihinkin Nolanin sanalistoihin, jotka saattavat olla yli sivun mittaisia.

(N1)

9 (a) Rank the following series of expressions roughly according to level of language, from the most formal or positive to the most colloquial or negative:

VIP / public figure / top man / boss / senior official / top brass / big gun / big shot / prominent person / dignitary / leader / celebrity team / collaborators / colleagues / group / friends / pals / retinue / associates / inner circle / supporters / staff / clique his peers / his disciples / his followers / of his stripe / of his ilk / and his like / his fellows / cohorts / henchmen / thugs / his apologists / hatchet-men / his associates

Nolanilla on myös käännösharjoituksia. Esimerkki N2 on tekstinpätkä, joka lukijan tulee kääntää. Nolan myös käyttää verbiä kääntää (*translate*) sanan tulkata (*interpret*) sijaan, mikä tekee näistä harjoituksista tekstillisiä harjoituksia. Tämäkin esimerkki on lyhyt verrattuna moniin Nolanin teksteihin, jotka saattavat olla yli sivunkin mittaisia.

(N2)

5 Translate the following allusion into Spanish, French, or your other working languages:

Mr Chairman: To invoke a different image, related to your country, an attempt to establish a Code of Crimes omitting the crime of aggression would be like trying to stage a production of Hamlet without the Prince. Having said that, my delegation would acknowledge that, in Shakespeare at least, the character and disposition of the Prince of Denmark are not always easy to circumscribe and define. (Statement by representative of Ireland)

Nolan tahtoo käännättää tekstinpätkiä jopa häiritsevyyteen asti. Nolan käyttää sanaa kääntäminen niin usein näiden harjoitusten yhteydessä, että kirjaa voisi luulla kääntämisen eikä tulkkauksen harjoituskirjaksi. Luonnollisesti nämä tekstit voi kääntää myös suullisestikin, mutta Nolan ei anna sellaiseen suoraa ohjeistusta.

Ainoastaan Gillies ja Mikkelson tuovat harjoitusten tavoitteet selkeästi esille. Gilliesillä jokaisen harjoituksen alussa on noin rivin teksti, jossa käydään lävitse harjoituksen tavoite, esimerkiksi *Aim: to practice linguistic flexibility, practising interpreting the meaning, not only the words*. Mikkelson tuo tarpeeksi hyvin otsikoinnilla ja ohjeistuksella tavoitteet ilmi, esimerkiksi merkitsemällä harjoitukset **Split Attention** otsikon alle. Nolanilla tekstipainotteisia harjoituksia on niin paljon, että niistä tarkoituksenmukaisuus ja tavoite saattavat hukkaa lukijalta välillä. Jonesin harjoitukset ovat vain harjoituksia, joissa opiskelijan on tulkittava.

(J1)

(g) The speaker announces the topic of the speech and gives no further information: the students then go into the booth to do the speech in simultaneous.

Esimerkissä J1 on Jonesin harjoitus, jossa lukijalle ei kerrota erityistä oppimistavoitetta. Lukijalle ei tarjota myöskään harjoitusmateriaaleja, eikä muutenkaan tarkkaa ohjeistusta. Harjoitus on vain tehtävä, ja jonkun puhujan on pidettävä puhe. Jonesin harjoituksissa siis tavoitteenmukaisuus on huonoa ja ohjeistuskin on vajaata. Jonesin harjoitukset ovat usein samoin vajaita kuin esimerkissä J1, jossa harjoitukseen tarvitaan joku ulkopuolinen sekä sen lisäksi paljon mielikuvitusta ja työtä, että harjoituksen saa onnistumaan.

Nolanilla harjoitusten ohjeistukset ovat välillä myös heikkoja. Nolan käyttää harjoitusten numerointia todella vapaasti, ja saattaa välillä numeroidussa harjoituksessa kirjoittaa paljonkin teorialietoa tai esittää esimerkkejä ilman selkeää syytä niille. Vasta esimerkin tai teoriaosuuden jälkeen lukijalle ilmoitetaan, mitä harjoituksessa tulisi tehdä, mikä tekee harjoitukseen valmistautumisesta ja asennoitumisesta vaikeaa. Tässäkin piirteessä Gillies ja Mikkelson erottuvat positiivisesti, kun heidän harjoituksensa on ohjeistettu selkeästi ja ne on helppo toteuttaa.

#### 4.1.2 Aktiviteetit

Kirjojen on tarjottava aktiviteetteja oppijalle, jotta nämä voivat oppia muutenkin kuin vain lukemalla tekstiä. Vaikka harjoituksia voidaankin pitää aktiviteetteina, olen nostanut tässä esiin selkeästi harjoituksista eroavat tehtävänannot ja toimintaohjeet. Aktiviteeteiltä en odota tarkkaa vaadittua päämäärää, tulosta tai vastausta, ja ne ovat toiminnallisesti paljon vapaampia kuin harjoitukset. Tarkastelen myös aktiviteetteja, joita kirjat mahdollisesti itse määrittelevät aktiviteeteiksi.

Aktiviteetteja voi olla monenlaisia. Ne voivat liittyä median käyttöön, muiden ihmisten kanssa toimimiseen tai asioihin tutustumiseen. Tärkeää aktiviteeteissa on myös se, että ne tarjoavat lukijalle hengähdystaukoja kirjasta, joten näiden olisi tärkeää ohjata lukijaa ulos kirjasta. Kirjan olisi myös tarjottava konkreettisesti välineet aktiviteetin suorittamiseen tai ehdotettava keinoja ja paikkoja toteuttaa näitä aktiviteetteja, eikä pelkästään káskeä tekemään niitä.

Riippuen aktiviteetin luonteesta omatoiminen opiskelija voi käyttää niitä oppimaan erilaisia asioita tai harjoittelemaan joitain erityistaitoja. Aktiviteetti voi olla niin passiivista kielenoppimista kuin aktiivista harjoittelua, ja niiden luonnetta ja kaikkia mahdollisia tarkoituksia on mahdotonta kuvailla etukäteen.

<b>Piirre</b>	<b>Piirteen selostus</b>	<b>Teokset</b>
Media-aktiviteetit	Kirjassa ehdotetaan television, radion, internetin ja pelien käyttämistä aktiviteettina.	GILLIES
Sosiaalinen kanssakäynti	Kirjassa ehdotetaan muiden ihmisten kanssa keskustelua ja kanssakäyntiä aktiviteetiksi.	GILLIES, NOLAN
Roolileikit	Kirjassa ehdotetaan roolileikkejä ja näyttelemistä aktiviteetiksi.	GILLIES, MIKKELSON
Lukeminen	Kirjassa ehdotetaan uutisten ja kirjojen lukemista aktiviteetiksi.	TAYLOR-BOULADON, GILLIES
Tiedon etsintä	Kirjassa ehdotetaan tiedonetsintää tulkkauksilanteista ja -koulutuksesta aktiviteetiksi.	MIKKELSON
Aktiviteettien kokonaisuus: huono	Kirjassa on aktiviteetteja vain vähän, ja niitä ei ole selkeästi eritelty.	NOLAN, TAYLOR-BOULADON, JONES
Aktiviteettien kokonaisuus: kohtalainen	Kirjassa on aktiviteetteja vain muutamia, ja niitä ei ole selkeästi eritelty.	GILLIES
Aktiviteettien kokonaisuus: hyvä	Kirjassa on aktiviteetteja useita, ja ne on selkeästi eritelty.	MIKKELSON

Taulukko 2. Aktiviteettien piirteet

Taulukosta 2 ilmenee, että kaikki kirjat tarjoavat jonkinlaisia aktiviteetteja, joskin niiden tarjonta vaihtelee huomattavasti. Ainoastaan Mikkelson mainitsee aktiviteetit ja harjoitukset erikseen, kun muut eivät erottele harjoituksia ja aktiviteetteja erikseen. Vaikka kirjat

nimittävät tässä luvussa nostettuja esimerkkejä harjoituksiksi, käsittelen niitä aktiviteetteina, jos ne selkeästi eroavat käytännöllisesti tulkkaus-, kieli- ja tekstiharjoituksista. Täten kirjoista nousee eriäviä aktiviteetteja, joista ilmeisimmät ovat media-aktiviteetit, sosiaalinen kanssakäynti, roolileikit, lukeminen ja tiedon etsintä.

Mikkelsonilla on kaksi lyhyttä osiota aktiviteeteille, joista ensimmäisessä käsitellään ryhmäaktiviteetteja luokan kanssa, ja toisessa käsitellään yleisiä aktiviteetteja:

(M1)

#### **Suggested Class Activities**

1. Stage a mock trial with students playing the parts of defence counsel, defendant, prosecutor, judge, and witness.
2. Name an instance in which consecutive interpreting is more appropriate than simultaneous, and explain why.
3. Find a newspaper account of a criminal case and play the role of the defence counsel giving the final argument before the court, to be interpreted by the class.

Esimerkin M1 aktiviteetit muistuttavat paljon sellaista, jota muut teokset nimittäisivät harjoituksiksi, mutta Mikkelson on nimennyt ne erikseen aktiviteeteiksi. Nämä ovat lähinnä roolileikkejä ja pohdintoja, joissa opetellaan miten toimia tulkkaustilanteessa, jotka muissa teoksissa olisi luokiteltu harjoituksiksi todennäköisesti lähinnä sen takia, että niissä ei ole erillistä luokittelua aktiviteetteihin. Koska Mikkelson on nimennyt nämä kuitenkin aktiviteeteiksi, käsittelen niitä aktiviteetteina tässä osiossa. Mikkelsonin seuraavan aktiviteettiosion aktiviteetit kuitenkin eroavat selkeästi muiden kirjojen harjoituksista:

(M2)

#### **Suggested Activities**

2. Imagine that you have been assigned to interpret a trial involving money laundering and bank fraud. Explain how you will prepare for the case.
3. Clip photographs of vehicles, people, and buildings from magazines and newspapers, and use them as prompts for role-playing. For example, based on a picture of a car, one student will play a witness to an accident, another student will play the questioning attorney, and a third student will interpret. Pictures of people can be used for descriptions of suspects, and pictures of buildings can be used to describe burglaries or robberies.
4. Make a list of the specific reference works you think every interpreter in your language combination should have.
5. Find out what professional translator and interpreter associations in your country or region offer continuing education activities.
6. Obtain a catalogue from a local institution of higher learning and identify classes that would be appropriate for a court interpreter to take.

Esimerkin M2 kaksi ensimmäistä kohtaa ovat roolileikkejä, joihin muut kuin Gillies eivät ole Mikkelsonin tavoin panostaneet. Esimerkissä M2 näemme myös kohdat 4.–6., joissa kannustetaan aktiiviseen tiedonetsintään ja -hakuun tulkkaustiedon- ja taidonkehittämiseksi. Muissa teoksissa tällaisia aktiviteetteja ei ole lainkaan.

Taulukosta 2 näemme, että Gillies tarjoaa kaikista monipuolisimmin erilaisia aktiviteetteja. Seuraavat otsikot ovat esimerkkejä, kuinka Gilliesin aktiviteetit kattavat median hyödyntämisen, sosiaalisen kanssakäymisen, roolileikit ja lukemisen: *B.27 Watch Popular TV*, *B.26 Listen to talk radio*, *B.28 Use the internet in other languages*, *B.34 Write in your language(s)*, *B.45 Talk to native speakers*.

Taulukon 2 mukaan Nolanin aktiviteetit perustuvat vain sosiaaliseen kanssakäymiseen. Hänellä on vain yksi aktiviteetti, jossa lukijaa selkeästi ohjataan kirjan ulkopuolelle:

(N3)

6 Since joke-telling ability can improve with practice, an interpreter should cultivate this art in order to improve his or her chances of being able to interpret humor. Listen to stand-up comedians who specialize in the art and famous punsters like Raymond Devos. From a book of jokes, choose two or three that you find especially funny. Practice telling them to friends or relatives, to yourself in the mirror, or to a tape recorder. The next time you are with a group of friends, try telling the jokes in a way that will draw a smile from even the most serious of them. If you fail the first time, consider how the jokes might be adapted in order to make them even funnier or more appealing, and then try again on another occasion. In light of this experiment, do you find it true that "humor is in the eye of the beholder"?

Taulukosta 2 myös ilmenee, että Taylor-Bouladonin aktiviteetit ovat yksipuolisia, ja ne kattavat vain lukemisen. Hänen tekstistä nousee vain yksi esimerkki, jota voi soveltaa aktiviteetiksi. Taylor-Bouladonilla ei ole lainkaan harjoituksia, eikä hänellä ole erikseen mainittuja ja listattuja aktiviteettejakaan. Kuitenkin esimerkki T2 on nostettavissa aktiviteetiksi hänen kirjastaan.

(T2)

It is essential to read newspapers and literature from the countries whose languages you work into and from in order to keep them up to date. It is no good just glancing at the headlines and reading only the subjects of personal interest. Thorough reading is required with an open mind as to type of language used, shades of meaning, paying particular attention to current affairs.

Esimerkissä T2 Taylor-Bouladon kannustaa lukemaan sanomalehtiä ja kirjallisuutta. Taylor-Bouladonin lisäksi ainoastaan Gillies mainitsee lukemisen aktiviteettina. Taylor-Bouladonilla ja Gilliesillä näiden aktiviteettien tarkoitus on kielenoppiminen ja ylläpitäminen. Molempien aktiviteetit keskittyvät toimintaan, joissa kieltä käytetään ja opitaan passiivisesti.

Jonesilla ei ole ainuttakaan erillistä aktiviteettia, ja Nolanilta ja Taylor-Bouladonilta on nostettavissa vain yksi aktiviteetti, joten heidän aktiviteettitarjonta on kokonaisuudessaan huono. Gillies tarjoaa useita aktiviteetteja, mahdollisesti enemmän kuin Mikkelson, mutta niitä ei ole luokiteltu mitenkään erikseen, joten niitä voi olla hankalaa ja työlästä yrittää löytää tekstistä. Tämän vuoksi Gilliesin aktiviteettitarjonta on vain kohtalainen. Mikkelsonilla aktiviteetteja on yhteensä vain yhdeksän, mutta ne on selkeästi tuotu esiin, ja ne tarjoavat

lukijalle selkeästi erilaisia oppimisen menetelmiä, jotka irtautuvat kirjan tekstistä, joten Mikkelsonin aktiviteettitarjonta on kokonaisuudessaan hyvä.

#### 4.1.3 Ryhmäoppiminen

Ollakseen monipuolisia oppimisen lähteitä kirjojen on tarjottava lukijalle ja oppijalle mahdollisuus myös oppia muiden kanssa. Tämä tarkoittaa, että kirjojen on tarjottava pari- tai ryhmätöitä ja -aktiviteetteja. Tarkastelen kannustavatko kirjat oppimiseen muiden kanssa joko kirjojen harjoituksissa tai muissa kirjan ehdottamissa toiminnoissa.

On myös tärkeää, pystyvätkö kirjat tarjoamaan lukijalle ympäristöä, josta löytää muut ihmiset joiden kanssa oppia ja tehdä töitä. Kirjat voivat esimerkiksi olettaa kirjaa käytettäväksi muodollisessa opetuksessa, tai ne voivat ehdottaa keinoja muiden ihmisten löytämiseksi. Omatoimiselle opiskelijalle olisi hyödyllisempää, jos kirjat eivät olettaisi kouluympäristöä ja muita ihmisiä automaattisesti lähelle, sillä omatoimisella oppijalla tällaista ympäristöä ei todennäköisesti ole.

Piirre	Piirteen kuvaus	Teokset
Muodollinen koulutusympäristö	Kirja olettaa lukijalle kouluympäristön, jossa on opettajia tai muita opiskelijoita.	GILLIES, NOLAN, JONES, MIKKELSON
Kollegat	Kirja huomioi kollegat oppimisen lähteinä ja avustajina.	TAYLOR-BOULADON
Harjoituksiin tarvitaan muita	Valtaosan kirjan harjoituksista on tehtävissä vain muiden ihmisten avulla, tai ryhmätyöhön kannustetaan.	JONES
Harjoituksiin ei tarvita muita	Valtaosa kirjan harjoituksista on tehtävissä yksin.	GILLIES, NOLAN, MIKKELSON
Ryhmäoppiminen heikko	Kirja tarjoaa vain mahdollisuuksia yksinoppimisen.	TAYLOR-BOULADON
Ryhmäoppiminen kohtalainen	Kirja tarjoaa joitain mahdollisuuksia ryhmäoppimiseen.	NOLAN
Ryhmäoppiminen hyvä	Kirja tarjoaa paljon mahdollisuuksia ryhmäoppimiseen.	GILLIES, JONES, MIKKELSON

Taulukko 3. Ryhmäoppimisen piirteet

Taulukosta 3 näemme, että valtaosa kirjoista olettaa lukijalle jonkinlaisen muodollisen koulutusympäristön. Tämä on usein selvää kirjojen harjoituksista, sekä monet kirjat myös mainitsevat erikseen, millaiseen ympäristöön kirja on tarkoitettu. Kaikki paitsi Taylor-



Bouladon olettavat muodollisen koulutuksen tai jonkinlaisen ympäristön, jossa harjoituksia on tekemässä tai niissä auttamassa muitakin henkilöitä kuin kirjan lukija itse.

Taylor-Bouladonilla on selkeästi erilainen ote kirjan lukuympäristöstä, ja niistä ihmisistä joita lukijan ympärillä on. Toisin kuin muut kirjat, Taylor-Bouladon puhuu hieman kollegoista, ja näiden auttavasta ja opettavasta vaikutuksesta:

(T3)

If you are a beginner, you can also learn a lot from listening to experienced colleagues working in your languages to see how they tackle a particular difficulty or subject.

Esimerkissä T3 Taylor-Bouladon ehdottaa lukijan oppivan kollegaa kuuntelemalla, ja katsomalla kuinka he toimivat jonkin ongelman kanssa. Taylor-Bouladonin kirjassa on paljon yksilöllisempi ja työläheisempi lähtökohta kuin muilla tarkastelussa olleilla kirjoilla. Taylor-Bouladon nimittää muita ihmisiä kollegoiksi, mikä on huomattavasti käytännöllisempi ja realistisempi lähtökohta muihin kirjoihin verrattuna, kun käsitellään omatoimisia oppijia.

Taulukosta 3 näemme, että Jones on ainoa, jonka valtaosaan harjoituksista tarvitaan muita ihmisiä. Valtaosaa hänen harjoituksistaan ei voi tehdä ilman opettajan tai jonkun muun ulkopuolisen avustusta. Esimerkissä J2 on nähtävissä, kuinka opiskelija on kyllä aktiivinen tekijä harjoituksessa, mutta opiskelija ei kuitenkaan johda harjoitusta omilla ehdoillaan.

(J2)

- (a) A student does a speech in consecutive. They are then invited to do the same speech in simultaneous. However, they are requested not to take into the booth the notes taken for consecutive.
- (b) A student listens to a speech, taking notes as if to do a consecutive. However, when the original speech ends they are then invited to go into the booth, without their notes, and do the same speech in simultaneous.

Esimerkissä J2 on kaksi harjoitusta, joissa molemmista käy ilmi, että tehtävänantoja ei ole tarkoitettu harjoituksen tekijälle luettavaksi. Tekijästä käytetään sanaa *they* eikä *you*, eli jonkun muun pitäisi ohjata harjoitusta. Näistä molemmat harjoitukset olisi kuitenkin sovellettavissa myös yksintehtäviksi, ja lähtökohtaisesti nämä ovatkin yksintehtäviä, kun molempien harjoitusten tehtävänannot aloitetaan puhumalla yhdestä opiskelijasta. Kirjassa on myös harjoituksia, joissa harjoituksen tekijä suorastaan yllätetään. Tämän esimerkin B-kohdassa tekijä joutuukin tekemään jotain muuta, kuin mitä hän on todennäköisesti kuvitellut tekevänsä. Jonesin harjoituksia ei ole muotoiltu harjoituksen tekijää ajatellen.

Taulukko 3 kertoo, että muissa kirjoissa pääosa harjoituksista on tehtävissä yksin. Näissäkin kirjoissa on muutamia ryhmäharjoituksia, mutta suurin osa harjoituksista ei vaadi muita.

Nolanilla ryhmäharjoituksia on vain muutama kirjan alkupuolella. Gilliesillä hyvä osa harjoituksista on niin yksintehtäviä kuin ryhmätehtäviä. Gilliesin indeksoinnin mukaan 159 harjoitusta kirjan 383 harjoituksesta on ryhmä- tai pariharjoituksia. Gillies ottaa myös hyvin huomioon ryhmätöiden luonteen, ja antaa niissäkin toimiseen ohjeita. Esimerkissä G1 Gillies käskee opiskelijoita vaihtamaan välillä ryhmätovereitaan:

(G1)

**A.11 Shake it up**

Don't always work with the same people when practising. Work with a variety of other students, not only your best friend on the course. That way you are also less likely to develop bad habits or get too used to the same speaker and speech type.

Mikkelsonilla kolmesta kirjan viidestätoista harjoituksesta on yksintehtäviä, mutta hän kuitenkin ottaa ryhmätöitä hyvin huomioon aktiviteeteissaan. Hänellä on omat osiot ryhmäaktiviteeteille kirjassaan, kuten on nähtävissä esimerkissä M1, jota käsiteltiin alaluvussa 4.1.2.

Taulukosta 3 näemme, että kokonaisuutena vain yksi kirja jättää ryhmäoppimisen mahdollisuudet käyttämättä. Taylor-Bouladonilla on kuitenkin hyvin käytännönläheinen ote, ja käsittelee lukijaa yksilönä eikä oleta hänelle luokkaympäristöä. Hän myös puhuu mieluummin kollegoista kuin muista opiskelijoista.

Kohtalaisesti ryhmäoppimista hyödyntää Nolan, jolla on vain muutama ryhmäharjoitus ja kehoitus oppia muiden ihmisten avulla. Gillies, Jones ja Mikkelson taas hyödyntävät ryhmiä ja muita ihmisiä ympäristössä hyvin.

Neljä viidestä kirjasta olettaa ainakin osittain muodollisen opetuksen ympäristön. Vain yksi kirja puhuu kollegaympäristöstä. Kirjoissa siis on vahvasti pohjaoletus siitä, että tarvittavia ryhmä- ja parityöntekijöitä on saatavilla. Osa kirjoista ehdottaa käyttämään ystäviä kevyemmissä harjoituksissa, mutta mitenkään muuten kirjat eivät opasta etsimään tai löytämään työ- tai opiskeluseuraa. Kirjat eivät esimerkiksi ohjaa lukijoita erilaisiin yhteisöihin tai anna käytännön vinkkejä, mistä saada ammattitaitoisia avustajia harjoituksiin.

Kun puhutaan omatoimisesta opiskelusta, ryhmä- ja parityöt eivät välttämättä ole kaikista tärkeimpiä asioita. Omatoimisella oppijalla ei ole välttämättä ympäristöä, jossa olisi muita ihmisiä auttamassa opiskelua, ja yksikään kirja ei opastakaan tällaisten ympäristöjen löytämiseen. Joka tapauksessa omatoiminen oppija joutuu tekemään kompromisseja ryhmätöiden tekemisessä, vaikka tulkkauslalla muiden kanssa työskentely ja oikean palautteen saaminen tulkkauksesta on tärkeää.

Kirjoista kolme viidestä on sovellettavissa hyvin ryhmäoppimiseen, jos tällainen ryhmä on lukijalle. Yksi kirjoista tarjoaa vain vähän ryhmäoppimista, ja yksi kirja ei tarjoa lainkaan. Pääosin kirjat siis tiedostavat ryhmäoppimisen tärkeyden, mutta ne eivät kuitenkaan pyri tarjoamaan tai ehdottamaan lukijalle keinoja löytää näitä ryhmiä, mikä olisi omatoimiselle oppijalle tärkeää.

#### 4.1.4 Erilaiset mediat

Tässä tarkastelen millaisia medioita kirjat kannustavat lukijaa käyttämään. Tarkastelen millaisiin tarkoituksiin kirjat ehdottavat medioita käytettävän, ja tarkastelen myös, tarjoavatko kirjat lukijalle mahdollisuuksia saada käyttöön näitä medioita.

Piirre	Piirteen kuvaus	Teokset
Ei mitään	Kirjassa ei ole hyödynnetty muita medioita.	JONES
Audio	Kirja hyödyntää audiomediala, eli radiota ja audionauhoituksia.	GILLIES, TAYLOR-BOULADON, NOLAN, MIKKELSON
Video	Kirja hyödyntää videomediala, eli televisiota ja videonauhoituksia.	GILLIES, TAYLOR-BOULADON, NOLAN, MIKKELSON
Tekstit	Kirja hyödyntää tekstejä, kirjoja, sanomalehtiä ja transkriptioita.	GILLIES, TAYLOR-BOULADON, MIKKELSON
Internet	Kirja hyödyntää internetiä.	GILLIES, NOLAN
Valokuvat	Kirja hyödyntää kuvia ja valokuvia.	NOLAN
Passiivinen oppiminen	Kirja käyttää erilaisia medioita passiiviseen oppimiseen tai kielenoppimiseen.	GILLIES, TAYLOR-BOULADON
Harjoitusmateriaali	Kirja käyttää median materiaalia harjoitusmateriaalina.	GILLIES, NOLAN, MIKKELSON
Heikko tarjonta	Kirja opastaa erilaisten medioiden käyttöön ja löytämiseen heikosti.	GILLIES, TAYLOR-BOULADON, NOLAN, MIKKELSON
Hyvä tarjonta	Kirja opastaa erilaisten medioiden käyttöön ja löytämiseen hyvin.	-

Taulukko 4. Erilaisten medioiden piirteet

Taulukosta 4 näemme, että valtaosa kirjoista käyttää tai kehottaa käyttämään ainakin jonkin verran medioita. Ainoastaan Jones ei käytä lainkaan erilaisia medioita. Erilaiset audio- ja videomediat ovat suosituimpia medianmuotoja, jonka jälkeen ulkoiset tekstit ovat lähes yhtä suosittuja. Nolan on ainoa joka ei ohjaa kirjan ulkopuolisiin teksteihin, mutta hänen kirjassaan on paljon tekstinäytteitä ja esimerkkejä, joita kirjassa käytetään harjoituksissa.

Taulukosta ilmenee, että internetiä hyödyntävät ainoastaan Gillies ja Nolan. Vaikka internetiä voi käyttää kaikkien muiden medioiden löytämiseen, Gillies ja Nolan ovat ainoat, jotka ohjaavat sen käyttämiseen. Gilliesillä on esimerkiksi harjoitus nimeltä *B.25 Use Wikipedia as a multi-lingual dictionary*. Valokuvia käyttää ainoastaan Nolan yhdessä harjoituksessa:

(N4)

(b) From a photo album choose some photos that portray group gatherings or interaction. Try to remember what the people actually did and said to each other on that occasion. Write out a brief narrative, with dialogue, for each photo, on a separate sheet of paper. Then, repeat the exercise, but in a different language.

Taulukon 4 mukaan Gillies on ainoa, joka käyttää erilaisia medioita niin passiiviseen oppimiseen kuin myös harjoitusmateriaalina. Hänellä on harjoituksia, joissa kieltä opitaan passiivisesti, kuten *B.27 Watch Popular TV*, ja *B.26 Listen to talk radio*, joissa tarkoituksena on vain kuluttaa mediaa ja oppia kieltä passiivisesti. Taylor-Bouladon käyttää samaa menetelmää, kun hän kirjoittaa sanomalehtien ja kirjallisuuden lukemisen tärkeydestä:

(T4)

It is essential to read newspapers and literature from the countries whose languages you work into and from in order to keep them up to date. It is no good just glancing at the headlines and reading only the subjects of personal interest. Thorough reading is required with an open mind as to type of language used, shades of meaning, paying particular attention to current affairs.

Muut käyttävät erilaisia medioita harjoituksiensa materiaalina. Kun muut kirjoittavat usein tarkemmista mediavälineistä, Mikkelson kirjoittaa hyvin ylimalkaisesti video- ja audionauhoituksista, jolloin ei ole väliä mistä oikeanlaisen nauhoituksen hankitaan. Tämä Mikkelsonin harjoitus on esimerkki siitä, kuinka kirjat käyttävät medioita harjoitusmateriaalina erilaisissa harjoituksissa:

(M3)

1. Obtain an audio or video tape of a presentation on a technical subject, such as instructions for repairing an appliance, or an explanation of a scientific process or concept. Listen to a segment of approximately five minutes without taking any notes, and then try to repeat the main ideas. Gradually increase the length of the segments you try to recall.

Taulukko 4 näyttää, että yksikään kirja ei opasta tarvittavan median löytämiseen hyvin. Lähestulkoon kaikki median löytäminen on jätetty lukijan tiedonhaun varaan. Kirjat eivät opasta esimerkiksi erilaisiin tieto- ja puhekokoelmiin, mikä on sinänsä ymmärrettävää, sillä kirjan painoiän aikana nämä kokoelmat saattavat hävitä.

Gilliesillä ja Nolanilla on lyhyet maininnat, mistä puheita ja niiden transkriptioita voi löytää internetistä. Gillies mainitsee, että ne ovat löydettävissä hallitusten, suurlähetystöjen, yritysten ja järjestöjen websivuilta. Tarkempia tietoja ja ehdotuksia websivuista Gillies ei kuitenkaan

anna. Nolanin maininta on myös yhtä vajaa kuin Gilliesin. Nolan antaa myös vinkiksi vain internet-sivustot, mutta ei tarkemmin anna vinkkejä niiden löytämiseen.

Taylor-Bouladon on ainoa, jolla on tarkempi maininta yhteen medialähteeseen. Tämän hän mainitsee tekstiyhteydessä, jossa hän on kirjoittanut muistiinpanojen kirjoittamisen harjoittelusta uutisotsikoista, ja hän mainitsee yhden monikielisen medialähteen, joka on australialainen:

(T5)

You can practice doing this from radio or television news bulletins. In Australia the foreign language programmes broadcast and televised by S.B.S (the Special Broadcasting Service of the Australian Radio and Television Broadcasting Corporation) are a godsend to would-be interpreters in need of practice.

Nämä kolme kirjaa antavat vahvimmat opastavat ohjeistukset, mistä oikeanlaista ja hyvää mediaa lukija voi löytää. Muutoin kirjat eivät opasta lukijaa löytämään mediaa juuri lainkaan. Kirjojen painotus erilaisiin medioihin on myös yleensä hyvin pieni. Vain muutamassa harjoituksessa kussakin kirjassa on maininta, jossa pyydetään käyttämään muita medioita, ja median löytämiseen on sitäkin vähemmän opastusta. Kokonaisuutena median tarjonta on siis heikkoa, mutta ei kuitenkaan täysin unohdettua. Kirjat antavat median käyttämiseen mahdollisuuden, mutta jättävät vastuun sen käyttämisestä lukijalle.

## **4.2 Opetukselliset piirteet**

Tässä luvussa käsittelen piirteitä, jotka käsittelevät kirjojen tarjoamaa oppimiskokonaisuutta. Käsittelen tässä luvussa kolmea piirrettä, joita nimitän loogiseksi opetusjärjestykseksi, oppimistavoitteiksi ja itsearvioinniksi. Nämä kolme piirrettä on koottu tähän lukuun niiden temaattisen yhteensopivuuden vuoksi.

### **4.2.1 Looginen opetusjärjestys**

Kirjoissa on oltava looginen opetusjärjestys, jossa ensin opetettu auttaa – tai ei ainakaan häiritse – myöhemmin opetettavia asioita. Tulkkauksen opetukseen ei ole välttämättä yhtä oikeaa järjestystä, joten kirjan loogisuus on hyvä, kunhan siinä ei ole sisäisiä ristiriitoja. Kirjan looginen eteneminen on itseoppijalle tärkeää, jotta kirjaa on helppo käyttää oppimiseen.

Piirre	Piirteen selostus	Teokset
Esitysjärjestys: oppimisjärjestys	Kirjan opetettavat asiat ovat oppimisjärjestyksessä: helpoin tai tärkein ensin.	GILLIES, NOLAN, JONES, MIKKELSON
Esitysjärjestys: aihealueet	Kirjan opetettavat asiat on koostettu erillisistä aiheista.	TAYLOR-BOULADON, NOLAN
Esitysjärjestys: konsekutiivinen ja simultaaninen	Kirjan sisältö on jaettu osioihin, joissa erikseen käsitellään simultaanitulkkausta ja konsekutiivitulkkausta.	GILLIES, JONES
Esitysjärjestys: epäyhtenäinen	Kirjan opetettavat asiat eivät linkity järjestyksessä toisiinsa. Kirjassa on sisäisiä loogisuusvirheitä.	TAYLOR-BOULADON, MIKKELSON
Opetusjärjestys: huono	Kirjan asioiden ja aiheiden käsittelyjärjestys on epälooginen.	TAYLOR-BOULADON
Opetusjärjestys: kohtuullinen	Kirjan asioiden ja aiheiden käsittelyjärjestyksessä on vikoja ja puutteita, muttei liiallisesti.	MIKKELSON
Opetusjärjestys: hyvä	Kirjan asioiden ja aiheiden käsittelyjärjestys on hyvä ja looginen.	GILLIES, NOLAN, JONES

Taulukko 5. Loogisen opetusjärjestyksen piirteet.

Taulukosta 5 ilmenee, että suurin osa kirjoista on panostanut opetusjärjestyksessä oppimisjärjestykseen. Ne aloittavat opettamalla lukijalle ensin perusasiat, jonka jälkeen ne siirtyvät haastavampiin ja monipuolisempiin asioihin. Tämä on selkeää tarkastelemalla pelkästään kirjan osioiden nimiä. Esimerkiksi Gilliesin kirjan ensimmäinen osio on nimetty *Part A: Practice*, harjoittelu, jota seuraa osio *Part B: Language*, kieli, ja tämän jälkeen Gillies siirtyy haastavampiin aiheisiin, eli konsekutiiviseen tulkkaukseen ja simultaaniseen tulkkaukseen. Myös Jonesin ensimmäinen luku on esittelykappale, joka käy perusasioita konferenssitulkkauksesta läpi, jonka jälkeen seuraa osiot konsekutiivitulkkauksesta ja simultaanitulkkauksesta.

Taulukon mukaan Taylor-Bouladonin ja Nolanin kirjoissa opetettavien asioiden järjestys on irrallinen. Tämä ei kuitenkaan ole välttämättä ristiriidassa loogisen oppimisjärjestyksen kanssa, sillä yksinkertaisimmat ja perusasiat voidaan silti selittää omassa erillisessä luvussa ennen muita. Esimerkiksi Nolan on merkitty niin onnistuneeseen loogiseen opetusjärjestykseen kuin irrallisiin aihealueisiin. Kun tarkastelemme Nolanin

opetusjärjestystä, voimme todeta, että ensimmäiset luvut ovat enemmän perusasioita, kun taas myöhemmät luvut ovat irtoneisia aiheita ja omia kokonaisuuksia.

Nolanin kaksi ensimmäistä lukua käsittelevät puhumista sekä valmistautumista ja aavistamista. Nämä kaksi ainetta ovat selkeästi perustavanlaatuisia asioita tulkille verrattuna Nolanin myöhempiin lukuihin, joissa aletaan käsitellä jatkuvasti monipuolisempia ja haastavampia aiheita. Lopulta aiheet ovat hyvin irrallisia toisistaan, kuten luvut 14, 15 ja 16, joista ensimmäisessä käsitellään talouden puhetapaa, toisessa huumoria, ja viimeisessä latinismeja. Myös Taylor-Bouladonin sisällysluettelosta esimerkissä 6 nähdään, kuinka irrallisia kirjansa aiheet ovat.

Taulukosta 5 näemme, että Gillies ja Jones jakavat kirjansa selkeästi simultaanitulkkaukseen ja konsekutiivitulkkaukseen, jolloin kirjoista on helppoa hakea tietoa juuri haluamastaan tulkkausmuodosta. Gilliesin pääluvut ovat *Part A: Practice*, *Part B: Language*, *Part C: Consecutive Interpreting* ja *Part D: Simultaneous Interpreting*. Jonesin pääluvut ovat *1. Introduction*, *2. Basic Principles of Consecutive Interpreting*, *3. Note-taking in Consecutive Interpreting*, *4. Simultaneous Interpreting*, *5. The Pleasure of Interpreting*. Taylor-Bouladon ja Nolan eivät esimerkiksi tee tällaista pääjaottelua konsekutiiviseen ja simultaaniseen tulkkaukseen luvuissaan, vaan he puhuvat ylipäättään tulkkauksesta, mikä tekee tarkan tiedon löytämisestä hankalampaa. Toisaalta Taylor-Bouladonin ja Nolanin kirjojen luvut on nimetty tarkemmin kuin Gilliesin ja Jonesin jolloin niistä löytää spesifimmän ja erityisemmän tiedon helpommin.

Taulukko 5 kertoo, että ainoastaan Taylor-Bouladonin ja Mikkelsonin kirjassa on sisäisiä epäloogisuuksia asioiden käsittelyjärjestyksessä. Mikkelsonin kirjassa käydään läpi käytännön vinkkejä tulkkinä toimiseen kirjan sivulla 55 luvussa *5. The Code of Ethics*, ennen kuin kirja on käsitellyt tulkkaustekniikoita ja opettanut niitä kunnolla luvussa *6. Interpreting techniques*. Kirjassa on siis vähäinen sisäinen puute loogisuudessa. Taylor-Bouladonin kirjassa loogisuuden puutteet ovat taas huomattavasti merkittävämmät.

Osa Taylor-Bouladonin luvuista liittyy toisiinsa, mutta osa on hyvinkin irrallisia toisistaan. Esimerkiksi luvut 2 ja 3 linkittyvät toisiinsa hyvin, kun molemmat käsittelevät historiaa, mutta esimerkiksi luvut 10 ja 13 ovat toisistaan irrallaan, vaikka ne käsittelevät aloittelijan vinkkejä ja sitä, kuinka tulkiksi voi tulla. Myös luku 11, jossa käsitellään konferenssinjärjestäjän – eli ei siis itse tulkille kuuluvaa asiaa – osuutta tulkin työssä, on jostain syystä laitettu aivan kirjan keskivaiheille, eikä esimerkiksi loppupuolelle lukujen 15 ja

16 seuraan, joissa käsitellään tulkkausta käyttäviä järjestöjä ja muita tulkkausalan järjestöjä. Taylor-Bouladonilta puuttuu siis koheesio lukujen järjestyksestä.

Ainoastaan Taylor-Bouladonin ja Mikkelsonin kirjoissa on vajavaisuuksia opetusjärjestyksessä. Kaikissa muissa kolmessa kirjassa aiheet ovat kirjan sisäisesti loogisessa ja selkeässä järjestyksessä. Niistä on mahdollista löytää haluamansa tieto helposti, ja niissä ei tarvitse huolehtia yllättävistä tai epäloogisista luvuista ja aiheista. Tulkkausta opettavat kirjoittajat selkeästi tietävät loogisen opetusjärjestyksen tulkkauksesta opetettaville asioille, ja se osataan tuoda ilmi lukijallekin. Omatoimisen oppijan on siis helppo tarttua kirjaan ja luottaa kirjan opastukseen.

Kirjojen selkeä ja looginen opetusjärjestys myös helpottaa kokenutta oppijaa etsimään kirjoista tarvitsemansa tiedon. Perusasioita ei välttämättä tarvitse käsitellä, jos lukijaa kiinnostaa enemmän jonkin tietyn taidon kehittäminen tai tiedon oppiminen. Tarkastelemani kirjat tarjoavat tähän pääosin hyvän pohjan, sillä niistä on helppo päätellä, mitkä ovat itselle tärkeitä ja mille ne pohjautuvat.

#### **4.2.2 Oppimistavoitteet**

Kirjojen on kerrottava lukijalle oppimistavoitteet, jotta lukija tietävää, mitä asioita kussakin osiossa on opittavana. Kirjat voivat esittää oppimistavoitteet erillisenä listana joko kirjan alussa tai luvun alussa tai ne voivat olla kerrottuna kirjan tekstin seassa. Jos kirja ei muutoin ilmaise oppimistavoitteita, voidaan sen otsikoitakin pitää viittauksina oppimistavoitteisiin – tai ainakin oppimisaiheisiin, sillä otsikoista ei voi päätellä, mille tasolle aiheen ja taidon hallinta pitäisi saada.

Toisaalta aiheen ja taidon hallinnan tasoa ei tässä tutkielmassa ole mielekäästä tarkastella, sillä omatoiminen oppija voi olla minkä tasoinen hyvänsä, ja tarkan taitotason tavoitteen määrittäminen voi olla jopa haitallista. Oppimistavoitteen aiheen määrittäminen on tärkeämpää, jotta omatoiminen oppija voi sen mukaan ohjata lukemistaan.



Piirre	Piirteen selitys	Teokset
Oppimistavoitteet listattu	Kirja kirjoittaa oppimistavoitteet auki lukijalle, joko tekstissä tai listana.	GILLIES, MIKKELSON
Oppimistavoitteet harjoituksissa	Kirja kirjoittaa harjoituksen tai harjoituksien oppimistavoitteet ilmi lukijalle.	GILLIES, MIKKELSON
Oppimistavoite otsikoinnissa	Kirjan otsikointi on selkeää ja aiheellista, ja siitä voi päätellä luvun ja alaluvun tärkeimmät oppimistavoitteet.	GILLIES, TAYLOR-BOULADON, JONES, MIKKELSON
Oppimistavoitteiden kokonaisuus: huono	Kirja kertoo oppimistavoitteet lukijalle harvoin tai ei lainkaan.	TAYLOR-BOULADON, NOLAN, JONES
Oppimistavoitteiden kokonaisuus: hyvä	Kirja kertoo oppimistavoitteet lukijalle usein ja selkeästi.	GILLIES, MIKKELSON

Taulukko 6. Oppimistavoitteiden piirteet.

Taulukosta 6 näemme, että valtaosa opetustavoitteista on paljastettu lähinnä otsikoinnilla. Erillistä oppimistavoitteiden listausta eivät käytä muuta kuin Gillies ja Mikkelson. Gillies ja Mikkelson ovat ainoat, jotka pyrkivät tuomaan oppimistavoitteita esiin lukijalle selkeästi myös harjoituksissa. Molemmat kirjoittavat tekstissään lukujensa oppimistavoitteista. Esimerkiksi Mikkelson tuo oppimistavoitteensa esiin näin:

(M4)

In this chapter we will shift the emphasis to the internal aspects of the legal interpreter's work, the nuts and bolts, if you will. After defining in detail as they are practised in the judiciary setting, and will then look at some of the ancillary tasks that court interpreters are often called upon to perform. The chapter will conclude with some practical exercises designed to enhance interpreting skills.

Esimerkissä M4 Mikkelson kirjoittaa lukunsa aiheista, mitä hän käsittelee. Mikkelson ei listaa taito- ja tietotasoja, jotka lukijan tulisi hallita. Hän pikemminkin jättää taitotasovaatimukset lukijalle, ja kertoo vain mitä aiheita hän käsittelee. Myös Gilliesillä on tämä sama tekniikka, jossa hän listaa käsiteltävät aiheet muttei taitotasoa. Gillies myös käyttää satunnaisesti listoja kirjassaan:

(G2)

The goal of these exercises is to practise and activate those component skills that, when performed together, go to make up simultaneous interpreting. It is possible, therefore, to practise successfully without interpreting particularly accurately, as will be the case in some of the exercises below.

The exercises below cover the following skills:

- Delivery
- Split attention
- Time lag/Décalage
- Anticipation
- Reformulation
- Self-monitoring
- Stress management

Taulukon 6 mukaan Gillies ja Mikkelsen ovat myös ainoita, jotka kertovat harjoituksiensa oppimistavoitteet. Gilliesillä on jokaisessa harjoituksessa kuvaus harjoituksen oppimistavoitteista paitsi kirjan ensimmäisen *Part A: Practice* -osion harjoituksissa. Nämä oppimistavoitteet Gillies tuo selkeästi esiin harjoituksen alussa omalla rivillään:

(G3)

#### **D.67 Overuse a metaphor**

**Aim:** to practice linguistic flexibility, practising interpreting the meaning, not only the words.

**You will need:** a speech.

Esimerkissä G3 näkee, kuinka Gillies tuo harjoituksen tavoitteen selkeästi lukijalle aivan harjoituksen alussa. Näiden rivien jälkeen harjoituksen tehtävänanto varsinaisesti alkaa, jossa selostetaan harjoituksen tarkoitus ja menetelmä tarkemmin sekä mahdollisesti myös siinä tarkennetaan oppimistavoitteita. Mikkelsonilla oppimistavoitteet ovat aina harjoituksen tehtävänannon seassa:

(M5)

#### ***Split Attention***

1. Practice performing two unrelated tasks at the same time, such as repeating (“shadowing”) a recorded speech while writing multiplication tables or a favourite poem. Be sure to record yourself and listen critically to your enunciation and intonation. Gradually increase the speed and complexity of the recorded speeches (these can be obtained from the Internet, from international or national political organizations, or from schools for court reporters).

2. Read aloud a written passage (a magazine or newspaper article, for example) while listening to a recorded speech on an unrelated topic. Afterwards, give the main ideas of both the written passage and the recorded speech.

Esimerkissä M5 näemme niin otsikon kuin tehtävänannon esimerkin ensimmäisessä harjoituksessa, jotka kertovat harjoituksen oppimistavoitteen. Ensimmäisessä harjoituksessa oppimistavoite kerrotaan tehtävänannossa, mutta toisessa harjoituksessa oppimistavoitetta ei kerrotakaan enää. Mikkelsonilla ei ole siis jokaisessa harjoituksessa erikseen

oppimistavoitteita kerrottuna, vaan osa tehtävistä luottaa aikaisempiin tehtävänantoihin, otsikointiin ja lukijan muistiin.

Taulukosta 6 ilmenee, että kaikki paitsi Nolan ohjaavat lukijaa tarpeeksi hyvin otsikoinnilla. Otsikot kertovat käsiteltävän aiheen tarpeeksi selkeästi, ja täten lukijan on helppo päätellä luvun pääasia. Nolanilla on sinänsä hyvin tarkka otsikointi, mutta niistä lukijan on hyvin hankala päätellä, mitä niistä pitäisi oppia. Esimerkiksi otsikot *Numbers* ja *Latinisms*, kertovat kyllä aiheen, mutta eivät miten näitä tulisi käsitellä. Muiden otsikot ovat tarpeeksi selkeitä, että ne opastavat lukijaa opettamiinsa aiheisiin.

#### 4.2.3 Itsearviointi

Kirjojen tulisi tarjota oppijalle jonkinlainen mahdollisuus itsearviointiin. Tarkastelin, kannustavatko kirjat lukijaa tarkkailemaan ja kehittämään oppimistaan asioita, ja antavatko kirjat näihin mitään käytännöllisiä neuvoja, menetelmiä tai taulukoita. Tämä on tärkeä elementti oppijalle, jonka tulee kehittää itseään jatkuvasti työelämässä.

Piirre	Piirteen selostus	Teokset
Kielen arviointi	Kehotus kuunnella omaa tulkkausta ja kieltään kriittisesti.	GILLIES, TAYLOR-BOULADON, NOLAN, MIKKELSON
Oppimisen arviointi	Kehotus arvioida muita kuin kielellisiä piirteitä itsestä ja oppimastaan.	-
Oppimisen perusteet	Harjoituksia, joissa käsitellään oppimista ja kehittymistä.	GILLIES
Itsearviointimalli	Malli tai taulukko, joka opastaa itsensä tarkasteluun ja arviointiin.	GILLIES
Määrä: ei lainkaan	Harjoituksia tai kehotuksia itsearviointiin ei ole lainkaan.	JONES
Määrä: vähän	Harjoituksia tai kehotuksia itsearviointiin on vähän.	GILLIES, TAYLOR-BOULADON, NOLAN, MIKKELSON

Taulukko 7. Itsearvioinnin piirteet.

Taulukosta 7 ilmenee, että kirjat ovat todella yksipuolisia tarjotessaan mahdollisuuksia itsearviointiin. Mikään kirja ei tarkastele itsearviointia miltään muulta osa-alueelta kuin kielentarkastelusta. Kirjat eivät anna lukijalle minkäänlaisia mahdollisuuksia tarkastella oppimaansa tai arvioida itseään miltään muulta osa-alueelta. Kirjat käyvät lävitse kuitenkin monia muitakin osa-alueita tulkin työstä ja tarpeista, mutta arvioinnissa ne keskittyvät vain tulkkaussuorituksen ja puheen arvioimiseen.

Taulukosta 7 näemme, että neljä kirjaa viidestä ehdottaa lukijaa kuuntelemaan omaa puhettaan ja arvioimaan sitä. Kaikissa tapauksissa tähän ehdotetaan käytettäväksi nauhoitinta, eli itsearviointiin tarvitaan jokin ulkoinen väline. Gillies ja Taylor-Bouladon tarjoavat itsensä nauhoittamiselle ja kuuntelulle hyvät perusteet. Esimerkiksi Taylor-Bouladon pitää pitkäjänteistä itsensä kuuntelua hyödyllisenä, sillä siitä huomaa virheet ja toistot selkeästi:

(T6)

When you listen to your interpretation you will be able to evaluate its coherence, clarity and accuracy, and your errors of vocabulary and syntax, as well as repetitions and uncorrected slips of the tongue, will be glaringly obvious. It is useful to do this at regular intervals throughout your career to enable you to pinpoint irritating speech mannerisms, poor diction, choppy delivery and any other defects. When analysing your performance, pay attention to accuracy and faithfulness to the original and also to fluency, delivery, style and clarity of the message.

Taylor-Bouladonin esimerkissä myös korostuu, että itseänsä voi nauhoittaa ja kuunnella aina uran aikana, joten hänellä on pitkäkestoinen näkemys itsen kuunteluun. Muissa kirjoissa perustelut ja tähtäimet ovat lyhytaikaisia ja heiveröisempiä, kuten tässä Mikkelsonin esimerkissä:

(M6)

1. Practice reading aloud a variety of texts, including narrative fiction, dialogue, news reports, and technical manuals. Record yourself and listen critically to your enunciation and intonation.

Esimerkissä M6 Mikkelson käskää kriittisesti kuuntelemaan omaa lausumista ja intonaatiota, mutta harjoittelua ei perustella mitenkään, eikä esimerkissä myöskään kerrota minkälaisia piirteitä siinä tulisi tarkastella. Tämä on myös Mikkelsonin ainoita kohtia, joissa mainitaan itsensä ja puheensa arviointi. Mikkelsonin kannustama kielen arviointi ei siis ole niin kattavaa ja pitkäjänteistä kuin esimerkiksi Taylor-Bouladonin ehdotus esimerkissä 27. Myös Nolanin ehdotus kielelliseen tarkasteluun on hyvin vajaa. Esimerkissä N5 Nolan pyytää lukijaa tarkastelemaan ainoastaan puheensa vakuuttavuutta:

(N5)

4 Write a short speech in praise of a public figure whom you admire. Read it out into your tape recorder and listen to it. Would it be convincing to a listener who did not know that public figure?

Taulukosta 7 näemme, että Gillies on ainoa joka panostaa oppimisen perusteisiin ja arviointiin. Gilliesin kirjan koko ensimmäinen osio *Part A: Practise* sisältää ohjeita ja opastusta, kuinka suorittaa harjoituksia ja kuinka tarkastella toimintaansa niissä. Gillies tarjoaa myös yhden arviointitaulukon, josta näkee hyvin millaisia huomioita ja piirteitä vertaisarvioinnissa tulee tarkastella. Arviointitaulukko (Esimerkki G4) on tarkoitettu kirjassa vertaisarviointiin, mutta se on myös sovellettavissa itsearviointiin. Arviointitaulukko

kuitenkin käsittelee vain kielellisiä ja tulkkausteknisiä asioita, sillä mihinkään muuhun osa-alueeseen kirja ei anna arviointivälineitä.

(G4)

Assessment criteria	1	2			
<b>1. Coherence and plausibility</b>					
Does it make sense as a whole?	yes	yes			
Were there any non-sequiturs?	no	yes			
Are there unfinished sentences?	no	yes			
<b>2. Faithfulness</b>					
Are there serious omissions?	no	no			
Are there unjustified changes?	no	yes			
Are there unjustified additions?	no	yes			
<b>3. Delivery</b>					
Can everything be acoustically understood?	yes	yes			
Are there fillers?	yes	yes			
Is the intonation unnatural?	no	no			
Are there too many corrections?	no	yes			
Is the interpreter convincing?	yes	yes			
<b>4. Language</b>					
Are there mispronunciations?	no	yes			
Are there grammatical mistakes?	yes	yes			
Is there source language interference*?	yes	yes			
Is the language un-idiomatic?	no	no			

Kokonaisuudessaan kirjat antavat lukijalle huonot mahdollisuudet itsearviointiin. Jones ei mainitse itsearviointia lainkaan, ja kaikki muut neljä kirjaa mainitsevat siitä vain hyvin vähän. Gillies tarjoaa eniten avaimia itsensä arviointiin ja tarkasteluun, mutta hyvin yksipuolisesti. Gillies ja kaikki muut käsittelevät vain kielen ja tulkkauksen arviointia, eivätkä mitään muuta osa-aluetta tai taitoa, joita tulkki voisi myös itsestään arvioida.

Hyvän opastuksen puute itsearviointiin on omatoimiselle oppijalle huono asia. Omatoimisella oppijalla ei ole välttämättä kykyä arvioida oppimaansa kriittisesti ja tasokkaasti ilman opastusta siihen. Omatoimisella oppijalla ei ole välttämättä ketään, joka arvioisi tämän toimintaa, joten mahdollisuus kunnolliseen itsearviointiin olisi tarjottava, jotta omatoiminen oppija saa realistisen kuvan kyvyistään ja taidoistaan.

### 4.3 Rakenteelliset piirteet

Tässä luvussa käsittelen piirteitä, jotka käsittelevät kirjan ulkoista asua ja niiden sisäistä rakennetta. Käsittelen viittä piirrettä, joita nimitän selkeäksi sisäiseksi rakenteeksi,

otsikoinniksi, sisällykkeksi, hakemistoksi ja sanastoksi. Tämän luvun käsiteltävät piirteet ovat muodollisia ja ulkoisia piirteitä, jotka kuitenkin helpottavat lukukokemusta.

#### 4.3.1 Selkeä sisäinen rakenne

Kirjojen on oltava selkeitä lukea, jotta lukija tiedostaa, mitä asioita se käsittelee, ja jotta lukijan on miellyttävä lukea tekstiä. Tekstin on siis ohjattava lukijaa myös teksinulkoisesti. Tässä tarkastelen, kuinka helppolukuisia kirjat ovat ja kuinka osuvaa otsikointi on, jotta lukija tietää, mitä käsitellään. Sisäisen rakenteen on oltava kunnossa, että lukija voi halutessaan valikoida luettavat osiot, ja täten tietää varmasti, mitä osiot käsittelevät. Lukija ei saa myöskään väsyä tekstiin, joten se ei saa olla liian vaikealukuista.

Piirre	Piirteen kuvaus	Teokset
Tiheä otsikointi	Kirjassa on otsikoita useita sivulla tai aukeamalla.	GILLIES
Vaihteleva otsikointi	Osassa kirjaa otsikoita on useita aukeamalla, osassa kirjaa otsikoita on usean sivun välein.	TAYLOR-BOULADON, JONES, MIKKELSON
Harva otsikointi	Kirjassa on otsikoita vain usean sivun välein.	NOLAN
Ei kuvia	Kirjassa ei ole lainkaan kuvia.	TAYLOR-BOULADON, NOLAN
Kuvia harvassa	Kirjassa on joitain kuvia rytmittämässä tekstiä.	GILLIES, JONES, MIKKELSON
Selkeä numerointi ja otsikointi	Kirjan otsikointi ja numerointi on loogista ja intuitiivista.	GILLIES, JONES, MIKKELSON
Epäselkä numerointi ja otsikointi	Kirjan otsikoinnissa ja numeroinnissa on epäloogisuuksia.	NOLAN
Sisäinen rakenne: heikko	Kirjan sisäisessä rakenteessa on epäloogisuuksia ja tekstiä ei ole rytmitetty tarpeeksi.	TAYLOR-BOULADON, NOLAN
Sisäinen rakenne: hyvä	Kirjan sisäinen rakenne on looginen ja tekstiä on rytmitetty tarpeeksi.	GILLIES, JONES, MIKKELSON

Taulukko 8. Sisäisen rakenteen piirteet.

Taulukosta 8 ilmenee, että kolmen kirjan viidestä sisäinen rakenne on selkeä, ja vain yhden kirjan rakenne on huono. Pääosin omatoiminen oppija voi siis luottaa kirjoihin ja siihen että niiden etenemistä on helppo seurata. Suuri osa kirjoista on vahvasti leipätekstipainotteisia (kolme viidestä), joten kirjat voivat olla siinä mielessä raskaslukuisia. Kaksi näistä kolmesta kirjasta on kuitenkin ratkaissut tämän ongelman etevällä otsikoinnilla, mikä helpottaa luku-urakkaa. Otsikoinnin ja numeroinnin sekavuuksia aiheuttaa vain yksi kirja viidestä.

Kokonaisuutena kirjat eivät siis täysin vakuuta sisäisellä rakenteellaan, ja tässä osa-alueessa kaivattaisiinkin loogisuutta ja selkeyttä.

Taulukosta 8 näemme, että ainoastaan Gilliesin kirjassa otsikointi on tiheää, jolloin lukeminen on rytmitettyä ja tekstistä on helppo poimia halutut osuudet. Gilliesillä voi otsikoita olla jopa neljä yhdellä sivulla. Ainoat sivut jolloin Gilliesillä ei aina ole useampaa otsikkoa sivulla, ovat lyhyet teoriaosuudet jokaisen luvun tai alaluvun alussa. Muutoin otsikoita on tavallisesti useita aukeamalla, aina jokaisen harjoituksen alussa.

Suurimmassa osassa kirjoista otsikoiden määrä on vaihtelevaa. Taylor-Bouladonilla, Jonesilla ja Mikkelsonilla on osuuksia kirjoissa, joissa otsikoita on tiheässä ja otsikoita on harvassa. Pitkät tekstiosuudet voivat olla raskaita lukea, mutta jos teksti on aiheellista ja muutoin helppolukuista, voivat pitkät tekstiosuudet olla tarvittaviakin. Ainoastaan Nolanilla on otsikointi harvaa, sillä hänellä ei ole lainkaan alaotsikoita, paitsi jokaisessa luvussa oleva *Exercises*-väliotsikko, joka vain nimellisesti osoittaa harjoitusten alkaneen.

Taulukko 8 kertoo, että Taylor-Bouladonilla ja Nolanilla ei ole kuvia lainkaan tekstissä, jotka voisivat rytmittää tekstiä ja havainnollistaa asioita muutoinkin kuin tekstin avulla. Gilliesillä, Jonesilla ja Mikkelsonilla on kuvia, mutta nekin ovat hyvin harvassa, ja niitä käytetään vain aiheen havainnollistamiseen. Esimerkiksi Jones käyttää havainnollistavia kuvia konsekutiivitulkin muistiinpanoista sivuilla 46 ja 47, ja Mikkelson havainnollistaa erilaisia oikeushuoneita sivulla 47. Gillies taas käyttää kuvia hieman vapaammin ja useammin, yleensä liittyen johonkin harjoituksen välineeseen tai kohteeseen. Silti Gilliesillääkään ei kuvia ole usein, ja välillä kirjassa kuluu kymmeniä sivuja kuvien välillä.

Taulukosta 8 ilmenee, että Jonesilla, Mikkelsonilla ja Gilliesillä otsikointi sekä numerointi on loogista sekä helposti ymmärrettävää. Otsikkoa seuraava teksti liittyy aina otsikkoon, ja numerointi on systemaattista. Numeroita on käytetty yleensä harjoitusten numerointiin, sekä mahdollisiin tekstinsisäisiin listauksiin, mutta kirjoissa on aina selvää, mihin numerointia on käytetty.

Nolanilla sen sijaan numerointi on epäloogista, ja otsikoita on vähän. Numeroinnilla Nolan pyrkii ilmoittamaan uuden harjoituksen alun, mutta tämä ei kuitenkaan käytännössä toteudu, kun välillä hän aloittaa uuden teoriaosuuden ilman erillistä harjoitusta. Esimerkiksi luvun 3 ensimmäinen harjoitus (sivulla 25, nimetty vain numerolla 1) on pitkä (noin kolmesivuinen) teoriaosuus, jonka lopussa on lyhyt tehtävä. Tämän jälkeen harjoitukset 2–6 ovat lyhyitä

harjoituksia, jotka hyödyntävät samaa teoriaosuutta, joka harjoituksessa 1 on kirjoitettu. Tällainen numeroinnin käyttäminen on häiritsevää lukijalle.

Taulukosta näemme, että sisäisen rakenteen kokonaisuus on heikko Taylor-Bouladonilla ja Nolanilla, joilla molemmilla on pitkiä ja raskaita tekstiosuuksia, ja joilla otsikointi on vähintäänkin vaihtelevaa ja epäloogista. Kummallakaan ei ole kuvia eikä muutakaan rytmitystä tekstissä.

Gilliesillä, Jonesilla ja Mikkelsonilla sisäisen rakenteen kokonaisuus taas on hyvä. Kaikissa otsikointi on riittävän hyvää ja tarkkaa. Nolanilla ja Mikkelsonilla ei ole myöskään erityisen raskaita tekstiosuuksia, ja Gillies korvaa harvat raskaat tekstiosuudet tehokkaalla otsikoinnilla ja rytmityksellä.

#### 4.3.2 Otsikointi

Kirjoissa on oltava selkeä otsikointi, jotta lukijan on helppo erottaa kirjan eri osiot toisistaan. Eri tasoiset otsikot on myös merkittävä selkeästi, jotta pääaiheet on mahdollista erottaa.

Piirre	Piirteen kuvaus	Teokset
Kaksitasoiset otsikot	Kirjassa on kahdentasoisia otsikoita, luvun pääotsikko ja näiden väliotsikot.	TAYLOR-BOULADON, NOLAN
Kolmitasoiset otsikot	Kirjassa on kolmetasoiset otsikot, luvun pääotsikko, väliotsikko ja alaotsikko.	GILLIES, JONES, MIKKELSON
Toistuvat otsikot	Sama otsikko toistuu kirjassa useampaan kertaan.	GILLIES, NOLAN
Kuvaavat otsikot	Otsikot ja teksti käsittelevät samaa asiaa.	GILLIES, NOLAN, JONES, MIKKELSON
Otsikoiden kuvaavuus vaihtelee.	Kirjassa on osioita, joissa otsikko ja teksti eroavat toisistaan.	TAYLOR-BOULADON
Heikko otsikointi	Kirjan otsikointi on kokonaisuudessaan heikkoa ja arvaamatonta.	TAYLOR-BOULADON
Kohtalainen otsikointi	Kirjan otsikoinnissa on hieman ongelmia ja epätarkkuuksia.	NOLAN
Hyvä otsikointi	Kirjan otsikointi on kokonaisuudessaan loogista ja selkeää.	GILLIES, JONES, MIKKELSON

Taulukko 9. Otsikoinnin piirteet



Taulukosta 9 näemme, että kirjat käyttävät joko kaksitasoista otsikointia tai kolmitasoista otsikointia. Neljässä viidestä kirjassa otsikot ovat kuvaavia ja ne opastavat lukijaa tarpeeksi hyvin. Kahdessa kirjassa otsikot ovat toistuvia, mutta ne eivät kuitenkaan liiaksi sekoita kirjojen lukukokemusta.

Taulukosta 9 ilmenee, että Taylor-Bouladon ja Nolan käyttävät kirjassaan kaksitasoista otsikointia. Nolanin otsikointia voisi kuvailla miltei yksitasoiseksi, kun hänen ainoa toistuva otsikkonsa on *Exercises*-väliotsikko, joka toistuu jokaisessa luvussa. Taylor-Bouladonilla on jokainen pääotsikko ja väliotsikko nimetty omikseen.

Gilliesillä, Jonesilla ja Mikkelsonilla otsikointi on kolmitasoista. Jokaisella on pääotsikko, väliotsikko ja tarvittaessa näidenkin alaotsikot. Gilliesillä nämä alaotsikot ovat aina harjoitusten otsikko, kun Jonesilla ja Mikkelsonilla alaotsikot ovat tarkennusta tekstin teoriasioissa.

Taulukko 9 paljastaa, että Gilliesillä ja Nolanilla otsikot toistuvat. Nolanilla tämä toistuminen on joka luvun *Exercises*-väliotsikko, kun taas Gilliesillä toistuvat alaotsikot, eli harjoitusten nimet. Välillä samannimisen harjoituksen perään on merkitty järjestysnumero, mutta välillä harjoituksen nimi on täsmälleen sama lukuun ottamatta harjoituksen numeroa.

(G5)

#### **D.67 Overuse a metaphor**

**Aim:** to practice linguistic flexibility, practising interpreting the meaning, not only the words.  
**You will need:** a speech.

Esimerkki G5 on harjoitus, joka on Gilliesin kirjan simultaanitulkkausosion uudelleenmuotoilualaluvussa (reformation). Sen otsikko on ”Overuse a metaphor”, ja tehtävän tarkoituksena on käyttää paljon kielikuvia tulkkausharjoituksessa, ja harjoituksessa on tarkoitus kehittää kielenkäyttöä. Seuraavan harjoitusesimerkin otsikko on kuitenkin sama kuin tämän harjoituksen:

(G6)

#### **D.108 Overuse a metaphor**

**Aim:** to make interpreting fun and funny, practising interpreting the meaning, not only the words.  
**You will need:** a speech.

Näiden esimerkkien otsikoiden nimi on täysin sama, ja kirjassa on useampikin samanlainen tapaus. Ainoastaan harjoitusten numerointi erottaa ne toisistaan. Esimerkki G5 on D-osion 67. harjoitus, kun esimerkki G6 on D-osion 108. harjoitus. Valtaosa harjoitusten näistä

esimerkeistä poisleikatusta tehtävänannostakin on samanlainen, mutta niissä on kuitenkin eroja. Harjoitusten tavoite on erilainen, sillä jälkimmäisessä esimerkissä korostuu rentouden lisääminen, kun ensimmäinen esimerkki keskittyy kielellisen joustavuuden lisäämiseen. Tämä sama piirre heijastuu myös tehtävien Aim-osiossa. Kirja perustelee siis hyvin, kun se käyttää samanlaisia otsikoita useaan kertaan. Jokainen toistuva otsikko on aina perustellusti oikealla paikalla.

Taulukosta 9 näemme, että kaikkien paitsi Taylor-Bouladonin otsikot ja teksti käsittelevät samaa asiaa. Taylor-Bouladoninkin teksti käsittelee pääosin samaa aihetta kuin otsikotkin, mutta pitkissä luvuissa ilman erillistä otsikointia aiheet voivat välillä irtautua otsikosta. Esimerkiksi sivulla 67 alkava *Consecutive*-alaluku on monisivuinen. Se kuitenkin lopulta liukenee puheeksi simultaanitulkkauksesta sivuilla 74 ja 75, ja lopulta alaluvun teksti käsittelee vinkkejä simultaanitulkkauksesta ja simultaanisesta koppityöskentelystä. Missään vaiheessa kirja ei ilmoita aiheenvaihtumista uudella väliotsikolla.

Kokonaisuutena ainoastaan Taylor-Bouladonin otsikointi on heikkoa. Se on ainoa, jossa on selkeästi havaittavissa eroja otsikoinnin ja tekstin välillä, sekä lukujen ja alalukujen pituus vaihtelee laidasta laitaan. Muut kirjat ovat onnistuneet säilyttämään loogisuuden otsikoinnissa.

Nolanin otsikointi on kohtalaista, sillä hänen otsikointinsa on loogista, mutta sitä olisi voinut olla enemmän. Kirjassa on muita kirjoja yksityiskohtaisemmat aiheet, kuten *11 A Policy Address*, *5 General Adverbial Clauses*, *3 Complex Syntax / Compression*, mutta pelkästään *Exercsices*-väliotsikko ei riitä opastamaan lukijaa löytämään tarkkaa tietoa.

Gilliesillä, Jonesilla ja Mikkelsonilla otsikointi taas on laadukasta ja loogista. Heillä otsikoita on tarpeeksi paljon, ja alalukujen mitta ei vaihtelee liikaa, mikä tekisi lukemisesta arvaamatonta.

#### **4.3.3 Sisältölista**

Kirjoissa on oltava selkeä sisältölista eli sisällysluettelo, jotta lukijan on helppo paikantaa tarvitsemansa aiheet. Sisällyksessä on oltava kaikki kirjan luvut ja otsikot, ja ne on sivunumeroitava, jotta ne on helppo löytää. Sisällysluettelon on myös oltava helposti löydettävissä, ja yleensä tämä onkin kirjan alussa.

Sisällyksen on oltava selkeä ja helppolukuinen. Jos sisällys on liian tiivis, sitä voi olla raskas lukea ja etsiä haluamansa kohta, mutta jos se on liian väljä, se voi turhaan olla useampisivuinen.

Piirre	Piirteen kuvaus	Teokset
Täydellinen sisällys	Sisällyksessä on kaikki otsikot ja luvut, jotka kirjan leipätekstissäkin on.	MIKKELSON
Systemaattisesti vajaa sisällys	Jotkin otsikot tai jonkintasoiset otsikot puuttuvat sisällysluettelosta, mutta ne noudattavat jotain logiikkaa.	GILLIES, NOLAN
Vajaa sisällys	Sisällyksestä puuttuu otsikoita ilman selkeää logiikkaa.	TAYLOR-BOULADON, JONES
Selkeä	Sisällysluettelo on selkeä ja helposti luettava.	GILLIES, NOLAN, JONES
Epäselkeä	Sisällysluettelo on liian tiivis tai liian hankalasti luettava.	TAYLOR-BOULADON, MIKKELSON
Sisällys: huono	Kirjan sisällyksessä on huomattavasti vajavaisuuksia ja epätarkkuuksia.	TAYLOR-BOULADON
Sisällys: kohtalainen	Kirjan sisällyksessä on jonkin verran epätarkkuuksia ja epäloogisuuksia.	GILLES, JONES
Sisällys: hyvä	Kirjan sisällyksen kokonaisuus on hyvä ja looginen.	NOLAN, MIKKELSON

Taulukko 10. Sisältölistan piirteet.

Taulukosta 10 näemme, että kokonaisuutena kirjojen sisällysluettelot ovat pääosin kattavia. Kolmen kirjan viidestä sisällysluettelo sisältää riittävän kattavasti kirjan otsikot ja väliotsikot, kun kahdessa kaikki otsikoita ei ole tai otsikoita on sisällysluettelossa peräti liikaa. Kahden kirjan sisällysluettelon selkeys on huono, kun muiden sisällysluettelot ovat selkeämpiä.

Taulukosta 10 ilmenee, että ainoastaan Mikkelsonin kirjassa sisällys on täydellinen. Hän on listannut jokaisen otsikon ja väliotsikon kirjaansa. Jokaisella otsikolla ja väliotsikolla on sivunumeroviittaus, ja otsikot ovat samat kuin leipätekstissäkin. Esimerkki M7 on katkelma Mikkelsonin sisällysluettelosta, josta näemme kuinka eritasoiset otsikot erottuvat sisällysluettelosta sisennyksellä: pienemmän tason otsikot ovat sisempänä kuin isomman tason otsikot.

(M7)

Remote Interpreting	80
Practical Exercises	80
Active Listening and Retention	81
Communication Skills	81
Split Attention	81
Restructuring	82
Anticipation	82
Interpreting	83
Suggestions for Further Reading	83
Suggested Class Activities	83

Taulukosta 10 erottuu, että Gilliesin ja Nolanin sisällysluetteloista puuttuu otsikoita, mutta ne puuttuvat loogisesti. Nolanin kirjassa sisällysluettelossa ei ole esimerkiksi mitään muita kuin kirjan lukujen pääotsikot, sillä kirjassa ei ole lainkaan tarkkoja alalukuja tai alaotsikoita, paitsi jokaisessa luvussa oleva *Exercises*-väliotsikko. Tätä väliotsikkoa ei kuitenkaan ole merkitty sisällysluetteloon, mikä on sinänsä loogista, sillä *Exercises*-väliotsikko tulee usein pian pääotsikon jälkeen, ja se ei käytännössä lisää mitään tietoa lukijalle, kun ottaa huomioon kirjan sisäisen selkeyden, jota käsittelen luvussa 4.3.1.

Esimerkki G7 on katkelma Gilliesin sisällysluettelosta. Pääluvun nimi on nähtävissä lihavoituna. Sitä alla on alaluvun otsikko, jonka ensimmäinen sivu on numeroitu. Alaluvun otsikon ja sivunumeron välissä näemme kirjainnumeroyhdistelmän, joka kertoo, mitkä harjoitukset kuuluvat tälle alueelle.

(G7)

<b>Part B: Language</b>		
General knowledge	B.1–B.17	43
Improving your passive languages	B.18–B.33	56
Improving your active languages	B.34–B.85	63

Gilliesin jokaisella harjoituksella on oma otsikko, mutta näitä otsikoita ei ole kirjattu tähän sisällysluetteloon, eikä niille ole annettu erillisiä sivunumeroita. Harjoituksista on kerrottu ainoastaan, mitkä niistä kuuluvat mihinkin alalukuun. Tämä on kuitenkin looginen poisjätö, sillä muutoin kirjan sisällysluettelo olisi liian laaja ja pitkä luettavaksi.

Taulukosta 10 näemme, että Taylor-Bouladonilla ja Jonesilla on vajaat sisällysluettelot, joista puuttuu otsikoita. Taylor-Bouladonilta jotkin väliotsikot puuttuvat täysin sisällysluettelosta, ja jotkin ovat erinimisiä kuin, mitä ne ovat leipätekstissä. Esimerkki T7 on osa Taylor-Bouladonin sisällysluettelosta:

(T7)

**12: Health, stress and hearing problems**

195

The need for manual and physical activities - the  
"Alexander Technique" - long distance air travel -  
booth temperature and CO<sub>2</sub> levels - hearing problems  
and acoustic shock

Kirjassa ei ole lainkaan alaotsikkoa "The need for manual and physical activities". Huomatkaa sisällysluettelon kohdat "long distance air travel" ja "booth temperature and CO<sub>2</sub> levels", ja niiden järjestys sisällysluettelossa.

Otsikot on nimetty huomattavasti tiiviimmin leipätekstissä kuin sisällysluettelossa. Otsikko joka on booth temperature and CO<sub>2</sub> levels onkin pelkästään *Booth temperature* tekstissä, ja *long distance air travel* on pelkästään *Air Travel*. Nämä kaksi otsikkoa ovat myös käänteisessä järjestyksessä sisällysluetteloon nähden.

Jonesilla puuttuu osasta sisällysluettelosta alimmat väliotsikot, mutta osassa sisällystä ne ovat. Tämä saa sisällysluettelon tuntumaan epätasapainoiselta. Esimerkki J2 on katkelma Jonesin sisällysluettelosta.

(J2)

3.	Note-taking in Consecutive Interpreting	39
	Practical Points for Note-taking	40
	What to Note	41
	How to Note	44
	Abbreviations and Symbols	49
	The Language in which to Note	60
	When to Note	61
	How to Read Back Notes	64
4.	Simultaneous Interpreting	66
	The Acoustic Difficulties of Simultaneous Interpreting	67
	The Technique of Simultaneous Interpreting	72
	<i>When to Start Speaking</i>	72
	<i>Reformulation</i>	80
	<i>The Salami Technique</i>	91
	<i>Efficiency in Reformulation</i>	95
	<i>Simplification</i>	98
	<i>Generalization</i>	101

Esimerkissä J2 näemme Jonesin sisällysluettelosta päälukujen 3 sisällyksen ja osan luvun 4 sisällyksestä. Samoin kuin Mikkelsonin sisällysluettelossa (Esimerkki M7), alemman tasoiset otsikot on sisennetty, ja Jones on vielä kursivoinut ne. Luvussa 3 näitä alaotsikoita ei ole kuitenkaan merkitty lainkaan sisällysluetteloon, vaikka itse leipätekstissä näitä alaotsikoita on. Luvun 4 sisällysluettelossa alaotsikot taas on merkitty. Tässä ei ole selkeää logiikkaa, miksi osa alaotsikoista on merkitty, mutta osaa ei.

Gilliesillä, Jonesilla ja Nolanilla sisällysluettelot ovat selkeitä lukea. Sivunumerot on helppo liittää oikeaan otsikkoon, eivätkä sisällysluettelot ole liian tiivistä tekstiä. Mikkelsonilla ja Taylor-Bouladonilla on enemmän ongelmia selkeyden kanssa. Mikkelsonin sisällysluettelo (Esimerkki M7) on tiivis sekä yksityiskohtainen, ja moni sivunumeroista toistuu useaan kertaan peräkkäisenä sisällysluettelossa, jolloin oikean sivunumeron ja otsikon yhdistäminen voi olla hankalaa. Taylor-Bouladonilla (Esimerkki T7) eri otsikot eivät ole kirjattuna allekkain vaan peräkkäin sisällysluettelossa, mikä tekee sisällysluettelon lukemisesta lähestulkoon yhtä raskasta kuin leipätekstin lukemisesta.

Kokonaisuutena sisällysluettelo on heikko Taylor-Bouladonilla, joka ei sisällysluettelossaan anna tarkkoja sivunumeroita ja jonka sisällysluettelo on epäselkeä ja hankalasti luettava. Kohtalainen sisällysluettelo on Gilliesillä ja Jonesilla, jotka ovat selkeitä luettavia, mutta molemmilta puuttuu sivunumeroita. Mikkelsonilla ja Nolanilla sisällysluettelot ovat hyviä, sillä he listaavat kaiken merkittävän sisällyksessään tarpeeksi selkeästi.

#### 4.3.4 Hakemisto

Kirjoissa on oltava hyvä hakemisto, jotta lukija pystyy sen avulla etsimään tarvittavia tietoja ja aiheita kirjasta. Hakemiston tulisi olla kokonaisena joko kirjan lopussa tai alussa. Sitä ei pitäisi hajauttaa.

Tarkastelen hakemistojen kattavuutta eli niiden sisältämien sanamäärää. Tarkastelen myös hakemistojen tarkkuutta, ja sitä, onko hakemistossa käsitelty kaikkia tärkeitä aiheita.

Piirre	Piirteen kuvaus	Teokset
Hakemisto lopussa	Kirjan hakemisto on lopussa, eikä esimerkiksi alussa.	GILLIES, NOLAN, JONES
Sanahakemisto	Kirjan hakemisto on sanahakemisto, joka ohjaa löytämään aiheita tekstistä.	NOLAN, JONES
Harjoitushakemisto	Kirjan hakemisto on tarkka indeksointi kirjan harjoituksista.	GILLIES
Ei hakemistoa	Kirjassa ei ole lainkaan hakemistoa.	TAYLOR-BOULADON, MIKKELSON
100-150 hakusanaa	Kirjan hakemistossa on noin 100-150 listattua hakusanaa.	NOLAN, JONES
Yli 300 hakusanaa	Kirjan hakemistossa on yli 300 listattua hakusanaa.	GILLIES

Taulukko 11. Hakemiston piirteet

Taulukosta 11 ilmenee, että Taylor-Bouladonilla ja Mikkelsonilla ei ole lainkaan hakemistoa. Kolmella muulla, Gilliesillä, Nolanilla ja Jonesilla on hakemisto, ja jokaisella hakemisto on kirjan lopussa. Jonesin ja Nolanin hakemistot muistuttavat toisiaan, kun Gilliesin hakemisto on tarkoitettu erilaiseksi. Hakemistoissa on joko 100-150 hakusanaa tai yli 300 hakusanaa.

Taulukosta 11 näemme, että Nolanin ja Jonesin hakemistot ovat sanahakemistoja, ja molempien tarkoitus on ohjata löytämään kirjasta tarvittavat aiheet. Molemmat listaavat hakusanan ja sivunumeron, joka ohjaa tekstissä oikeaan kohtaan. Nolanilla hakusanoja on 142, ja jokainen sana on listattu erikseen aakkosjärjestyksessä, ja jokaiselle on annettu oma sivunumero. Tiettyjen hakusanojen tarpeellisuus on kuitenkin hieman kyseenalainen.

Jonesilla hakusanoja on 102, jotka ovat aakkosjärjestyksessä. Hakemistossa on kuitenkin enemmän merkittyjä sanoja kuin 102, sillä osassa hakemiston listauksia saattaa samalla rivillä olla useampia sanoja ja termejä, joihin jokaiseen on viitattu omalla sivunumerolla. Nämä rivillä myöhemmin esiintyvät termit ovat tarkennuksia listauksen ensimmäiseen sanaan:

(J3)

reading written texts 103  
recapitulation, in simultaneous 104  
re-expression 33-37  
reformulation 80-91, stylistic 82-83, and target language 83, salami technique 91-95, efficiency 95-98  
relay, defined 9, 112-124  
repetition, avoided 35, in simultaneous 97  
retour, defined 9, 120-122  
Rozan, Jean-Fran ois 45, 49  
salami technique 91-95

Esimerkissä J3 on havaittavissa monta huomiota hakemistosta ja sen toiminnasta. Esimerkin ensimmäinen listaus on selkeästi yksiselitteinen viittaus. Toisessa listauksessa on pilkun jälkeen tarkennus, mutta ei kuitenkaan opastusta uudelle sivulle. Kolmas listaus viittaa sivuihin – tai itseasiassa kokonaiseen alalukuun – jossa aihe on käsitelty. Neljännessä listauksessa on useampi tarkennus ensimmäiselle pääsanalle *reformulation*, ja näille jokaiselle tarkennukselle on omat sivunsa. Esimerkin viimeisessä listauksessa näkyy riviväli, kun hakemistossa alkaa uusi käsiteltävä kirjain. *Salami technique* on myös sama termi, joka on esimerkin kohdassa *reformulation*, mikä osoittaa, että hakemisto voi toistaa sanoja, jos ne nähdään tärkeänä, ja jos niitä ei oletettavasti aina osaa etsiä oikean kantasanan alta.

Taulukko 11 paljasta, että Gilliesin hakemisto on huomattavasti erilainen verrattuna Jonesiin ja Nolaniin. Gilliesin hakemisto on pikemminkin indeksointi kirjan harjoituksista kuin erillinen asiahakemisto. Gilliesin hakemistossa on 383 hakusanaa tai pikemminkin

hakukohtaa. Ne kattavat kirjan jokaisen harjoituksen. Ne eivät ole aakkosjärjestyksessä vaan siinä järjestyksessä, jossa ne ilmenevät kirjassa.

Gilliesin hakemistosta näkee, että harjoitukset on ryhmitelty vahvasti tiettyjen ominaisuuksien mukaan: Ensimmäinen lajitteluominaisuus on tulkkausmuoto, toinen on harjoiteltava taito, kolmas on tarvittava harjoitusmateriaali, ja neljäs on harjoitukseen tarvittava osallistujamäärä. Täten hakemistosta on kuitenkin helppo löytää haluamansa tyyppinen harjoitus helposti.

(G8)

D.42	Do it again	Simultaneous	Anticipation	spoken	pairs
D.43	Written translation	Simultaneous	Reformulation	texts	one

Esimerkissä G8 on listattu kaksi hakukohtaa Gilliesin hakemistosta. Ensimmäisessä sarakkeessa on harjoituksen numero, ja toisessa sarakkeessa harjoituksen nimi. Kolmas sarake on ensimmäinen, jonka mukaan hakemistoa on järjestelty, ja kolmannessa sarakkeessa ilmoitetaan harjoiteltavan tulkkauksen muoto, joka näissä molemmissa on simultaaninen. Neljännessä sarakkeessa ilmoitetaan, mitä taitoa harjoituksessa kehitetään, ja tässä esimerkissä harjoiteltava taito vaihtuu aavistamisesta uudelleenmuotoiluun. Viidennessä sarakkeessa ilmoitetaan, minkälaisia medioita harjoituksessa käytetään, eli tässä tapauksessa tarvitaan puheita ja kirjoitettuja tekstejä. Viimeisessä sarakkeessa ilmoitetaan tarvittava osallistujamäärä: Harjoitus D.42 on tehtävä pareittain, kun harjoituksen D.43 voi tehdä yksin.

#### 4.3.5 Sanastot

Kirjoissa on oltava sanastot, joista lukija voi tarkastaa asioiden määritelmiä ja kerrata oppimiaan asioita. Sanastot mahdollistavat selkeyttävät myös kirjan sisäisiä termien määritelmiä, kun lukija voi tarkastaa, mitä kirja termillä tarkoittaa.

Sanastot voivat olla kirjan alussa, kirjan lopussa tai yhdistettynä kirjan lukuihin. Ideaalisesti sanastot sisältäisivät kaikki kirjassa käsiteltävät aiheet, mutta tässä tutkielmassa vertailen vain sanastojen kokoa kirjojen välillä. Sanastojen ja termien määritelmien pitäisi myös olla selkeitä ja lyhyitä, jotta sanastoa on helppoa ja tehokasta käyttää.



Piirre	Piirteen kuvaus	Teokset
Sanasto lopussa	Kirjan sanasto on kirjan lopussa, eikä alussa tai erikseen jokaisen luvun jälkeen.	GILLIES, JONES
Lyhyet määritelmät	Sanaston termit on selostettu yhdellä, kahdella tai kolmella lauseella.	GILLIES, JONES
Sivuviittaus määritelmiin	Määritelmän lopussa on viittaus sivuun, jossa termi määritellään tarkemmin ja pidemmin.	JONES
Sisäiset viittaukset sanastossa	Sanaston termit voivat viitata sanaston muihin termeihin ja määritelmiin.	GILLIES
Sanaston mitta: 20-30 termiä	Sanastossa on määritelty 20-30 termiä.	GILLIES, JONES
Ei sanastoa	Kirjassa ei ole lainkaan sanastoa.	TAYLOR-BOULADON, NOLAN, MIKKELSON

Taulukko 12. Sanaston piirteet

Taulukosta 12 ilmenee, että vain kahdessa kirjassa on sanasto, joissa on määritelty tärkeitä termejä. Molemmissa kirjoissa sanasto on lopussa. Gilliesillä määriteltyjä termejä on 23, ja Jonesilla määriteltyjä termejä on 28. Määriteltyjen termien määrä on siis samaa luokkaa, mutta koska vain kahdessa kirjassa on sanasto, on vaikea vertailla ja määritellä, onko 20–30 termiä vähän vai paljon.

Taulukosta 12 näemme, että molemmat käyttävät termiensä määrittelyyn lyhyitä määritelmiä, jotka voivat pituudellaan vaihdella virkkeestä kolmeen virkkeeseen:

(J4)

*Translation Unit:* The unit of verbal and/or nonverbal signs that cannot be broken down into smaller elements in the translation process.

Esimerkki J4 on Jonesin kirjan määritelmä. Tässä esimerkissä termi on määritelty vain yhdellä virkkeellä. Jonesin ja Gilliesin sanastot eroavat siinä, että osassa Jonesin määritelmiä on sivuviittaus kirjan tekstiin, jossa määriteltyä termiä käsitellään mahdollisesti pidemmin ja tarkemmin. Esimerkissä J4 Jonesilla ei ole tällaista sivuviittausta, mutta esimerkissä J5 sellainen on:

(J5)

*Target Language:* The language into which a speech is to be put, and which the interpreter therefore speaks. See p. 8.

On hämäävää, miksi osassa Jonesin määritelmiä on sivuviittaus ja osassa ei. Kun sivuviittauksia on osassa termeistä ja osassa ei, lukija ei voi olla varma, kuinka vahvasti näitä on käsitelty kirjassa, ja miksi ne on listattu sanastoon.

Gilliesin ja Jonesin sanastot eroavat myös siinä, että Gilliesillä on sanaston sisäisiä viittauksia. Hänellä saattaa olla termi sanastossa, jossa hän ohjaa vain toiseen termiin, jossa sama käsite on määritelty kunnolla:

(G9)

**Time lag** See **Décalage**  
**Ear-Voice span** See **Décalage**

Esimerkissä G9 on kaksi sanaston termiä, joissa lukija ohjataan tarkastamaan termien yhteisen käsitteen määritelmä toisen termin kohdalta, joka on esimerkissä G10. Tämä vähentää todellisesti määriteltyjen käsitteiden määrää, vaikka Gilliesin sanastossa onkin näennäisesti 23 termiä.

(G10)

**Décalage** Also called 'time lag' or Ear-Voice Span. It is the time difference between when the speaker says a thing and the moment the interpreter reproduces that thing in the target language.

Kun valtaosa kirjoista ei kuitenkaan käytä sanastoja lainkaan, näihin kirjoihin ei välttämättä kannata tarttua, jos haluaa pikaisesti tarkastaa asioiden määritelmiä tai pikaista opastusta termien käyttöön. Myös opitun kertaaminen vaikeutuu, kun sanastoja ei ole. Kirjat tuntuvat luottavan lukijan pohjatietoihin asiasta ja siihen että ne opettavat asiat tarpeeksi tehokkaasti itse leipätekstissä.

#### 4.4. Yhteenveto

Tässä luvussa tarkastelen, miten kirjat ovat kokonaisuudessa onnistuneet eri piirteiden toteuttamisessa, ja tarkastelen myös millaisen kokonaiskuvan tarkastelussa olleet kirjat antavat niiden mahdollisuuksista toimia omatoimisen oppijan välineinä. Taulukkoon 13 on koottu jokaiset 12 tarkasteltua piirrettä, ja kirjat on arvioitu joko hyväksi, keskiverroksi tai heikoksi näiden piirteiden kokonaistoimivuuden perusteella.

Piirre	Hyvä	Keskiverto	Heikko
Harjoitukset	GILLIES, NOLAN	JONES, MIKKELSON	TAYLOR-BOULADON
Aktiviteetit	MIKKELSON	GILLIES	JONES, NOLAN, TAYLOR-BOULADON
Ryhmäoppiminen	GILLIES, JONES, MIKKELSON	NOLAN	TAYLOR-BOULADON
Erilaiset mediat			KAIKKI
Opetusjärjestys	GILLIES, NOLAN, JONES	MIKKELSON	TAYLOR-BOULADON
Oppimistavoitteet	GILLIES, MIKKELSON		NOLAN, JONES, TAYLOR-BOULADON
Itsearviointi		GILLIES, TAYLOR- BOULADON, NOLAN, MIKKELSON	JONES
Sisäinen rakenne	GILLIES, JONES, MIKKELSON		NOLAN, TAYLOR- BOULADON
Otsikointi	GILLIES, JONES, MIKKELSON	NOLAN	TAYLOR-BOULADON
Sisällys	NOLAN, MIKKELSON	GILLIES, JONES	TAYLOR-BOULADON
Hakemisto	GILLIES	NOLAN, JONES	MIKKELSON, TAYLOR-BOULADON
Sanasto		GILLIES, JONES	NOLAN, MIKKELSON, TAYLOR-BOULADON

Taulukko 13. Yhteenvedo kirjojen piirteistä.

Tässä jokaisen kirjan kootut vertailutulokset taulukon perusteella. Tarkemmat huomiot voi lukea alta, sekä ylläolevasta taulukosta:

Gillies: 7 x hyvä, 4 x keskiverto, 1 x heikko

Mikkelson: 6 x hyvä, 3 x keskiverto, 3 x heikko

Jones: 4 x hyvä, 4x keskiverto, 4 x heikko

Nolan: 3 x hyvä, 4 x keskiverto, 5 x heikko

Taylor-Bouladon: 0 x hyvä, 1 x keskiverto, 11 x heikko

Parhaiten omatoimiseen opiskeluun soveltuu Andrew Gilliesin kirja *Conference Interpreting: A student's practice book*. Seitsemän piirrettä tarkastellusta kahdestatoista piirteestä on arvioitu hyväksi. Gilliesin kirjassa muun muassa harjoitukset, opetusjärjestys, opetustavoitteet ja rakenne ovat hyviä. Neljässä piirteessä Gilliesin kirja on arvioitu keskiverroksi, ja näitä ovat muun muassa Gilliesin sanasto ja tarjottavat aktiviteetit. Vain yksi piirre Gilliesillä on huono; erilaisia medioita ja niiden käyttöä Gillies ei tarjoa riittävän hyvin, mutta toisaalta tähän ei pystynyt mikään muukaan tarkasteltava teos.

Lähes yhtä hyvään tulokseen yltää Holly Mikkelsonin kirja *Introduction to Court Interpreting*, jonka piirteistä kuusi on arvosteltu hyväksi. Mikkelsonin kirjan parhaimmat piirteet ovat sen hyvien rakenteellisten piirteiden lisäksi ryhmäoppiminen ja aktiviteetit, joihin kirjassa panostetaan paljon. Keskivertoja piirteitä kirjassa on neljä, kuten sen harjoitusten

määrä ja sen ailahteleva opetusjärjestys. Kolme piirrettä Mikkelsonin kirjassa on heikkoja, ja nämä ovat sen puuttuvat hakemisto, sanasto ja kannustus itsearviointiin.

Lähestulkoon täysin keskivertoon suoritukseen yltää Roderick Jones kirjallaan *Conference Interpreting Explained*. Neljä piirrettä hänen kirjassaan on arvioitu hyväksi, kuten sen otsikointi ja ryhmäoppimiseen kannustaminen. Neljä piirrettä hänen kirjassaan on arvioitu myös keskiverroksi, kuten sen sisällys, hakemisto ja sanasto. Myös neljä piirrettä Jonesin kirjassa on arvioitu heikoksi, kuten sen puuttuva tarjonta itsearviointiin ja aktiviteetteihin.

Vain hieman alle keskivertoon tulokseen yltää James Nolan kirjallaan *Interpretation: Techniques and Exercises*. Kolme piirrettä Nolanilta on arvioitu hyväksi, ja nämä ovat sen harjoitusten määrä, sisällys ja opetusjärjestys. Neljä piirrettä on arvioitu keskiverroksi, kuten sen otsikointi, ja ryhmäoppiminen. Viisi piirrettä on arvioitu heikoksi, kuten aktiviteettien tarjonta ja puuttuva sanasto.

Tämän tarkastelun perusteella Valerie Taylor-Bouladonin kirja *Conference Interpreting: Principles and Practice* sopii huonoiten tulkin omatoimiseen opiskeluun. Yhtään piirrettä Taylor-Bouladonin kirjassa ei ole arvioitu hyväksi, ja ainoastaan kirjan tarjonta itsearviointiin on arvioitu keskiverroksi. Kaikki muut piirteet on kirjasta arvioitu heikoiksi, ja kirjassa oli ongelmia, mitä muilla kirjoilla ei ollut lainakaan esimerkiksi otsikoinnissa, opetusjärjestyksessä ja harjoituksissa.

Yksikään käsitelty piirre ei ollut sellainen, joita kaikki kirjat käsittelisivät erittäin hyvin. Taulukosta 13 näemme, että parhaimmillaan kolme kirjaa on arvosteltu hyväksi piirteessä, ja nämä ovat ryhmäoppiminen, opetusjärjestys, sisäinen rakenne ja otsikointi. Näitä piirteitä voi siis sanoa keskimääräisesti kirjojen parhaiksi, mutta ne ovat vain satunnaisia piirteitä, joissa kirjat ovat onnistuneet keskimääräistä paremmin. Piirteet ovat niin erilaisia, että niistä ei voi vielä väittää, että suurimassa osassa kirjoista olisi panostettu erityisen hyvin yhteen piirteeseen, tai edes kokonaisuudessa harjoituksellisiin ja käytännön piirteisiin, opetuksellisiin piirteisiin tai rakenteellisiin piirteisiin.

Taulukosta 13 käy myös ilmi, että huonoiten arvioitu piirre kirjoista on erilaisten medioiden tarjonta. Kaikki tarkastelussa olleet kirjat ovat saaneet tästä piirteestä heikon arvosanan. Kirjoissa ei selkeästi ole panostettu juuri lainkaan erilaisten medioiden hyödyntämiseen. Monessa kirjassa saattoi mainintoja olla erilaisista medioista ja niiden hyödyntämisestä, mutta kirjat eivät lainkaan opasta ja ohjaa lukijaa käyttämään näitä, vaan muun median löytäminen on vain lukijan vastuulla.

Taulukosta 13 näemme myös, että sanastoihin, oppimistavoitteisiin ja aktiviteetteihin ei ole panostettu erityisen hyvin. Näissä piirteissä on jokaisessa kolme kirjaa, jotka ovat saaneet heikon arvosanan. Jälleen, mitään suurempia johtopäätöksiä ei näistä voi vetää, sillä ne eivät osoita erityisen suurta piittaamattomuutta opetuksellisiin, rakenteellisiin tai harjoituksellisiin ja käytännöllisiin piirteisiin.

Ehkä huolestuttavin piirre on kuitenkin itsearviointi ja sen tarjoaminen. Vaikka taulukon 13 mukaan kirja ei ole vertailussa huonoiten menestynyt, ei yksikään kirja ole pystynyt tarjoamaan tälle hyvää toteutusta. Itsearviointiin kykeneminen on kuitenkin tärkeä piirre erityisesti omatoimiselle opiskelijalle. Kuitenkin neljä kirjaa viidestä pystyy tarjoamaan tälle edes keskinkertaisen toteutuksen, joten piirre on edes jotenkin käsitelty, mutta se on silti tärkeä ja kehitettävissä.

## 5 Lopuksi

Tulkin tarve omatoimiselle oppimiselle on tämän tutkielman vetävä tekijä. Muodollinen koulutus ja valmis tutkinto eivät riitä vielä kattamaan kaikkia tulkin tarvitsemia taitoja, kyvykkyyttä ja kompetensseja, joten tulkkien täytyy jatkaa oppimista ja kehittymistä vielä opintojen jälkeenkin. Tulkin on muun muassa jatkettava kielellistä oppimista ja pidettävä kielitaitoaan yllä, kehityttävä stressinsietokyvyssä ja hallittava muita työelämätaitoja sekä seurattava tulkkausalan muutoksia välineistössä ja muodoissa. Tämä on mahdollista eri tavoin, kuten kursseilla, työssäoppimisena ja omatoimisesti opiskellen. Näistä omatoimisessa opiskelussa tulkki on itse vastuussa ja hallinnassa opinnoistaan, joten tulkin mahdollisuuksia omatoimiseen oppimiseen on tärkeä tarkastella.

Tämän tutkielman viiden kirjan tarkastelu on ikään kuin esimerkki tulkin omatoimisen opiskelun mahdollisuuksien tarkastelusta. Tarkastelun tulosten lisäksi yhtä tärkeitä ovat ne syyt ja taustat, miksi tarkastelua tehdään. Tällaisia tarkasteluja ja vertailuja on tehtävä lisää, jotta omatoimisesti opiskelevalle tulkille taataan hyvä ja laadukas pohja oppimiseen. Vertailuja voi tehdä niin kirjoilla kuin muullakin materiaalilla, kuten nykyään yleistyvällä internetaineistolla.

Yhtäkään tarkastelluista kirjoista ei oltu kirjoitettu suoranaisesti ainoastaan omatoimista opiskelua varten, vaan yleensä ne on tarkoitettu osaksi tai lisäksi muodollista ja ohjattua oppimista. Tässä tutkimuksessa vertailin niitä omatoimisen opetuksen välineinä, ja ne sopivat tällaiseen vertailuun jopa yllättävän hyvin. Eli vaikka kirjojen alkuperäinen tarkoitus ei ole omatoimisessa opetuksessa, ne silti toimivat omatoimisen opetuksen välineinä.

Vertailussa nousi esiin, että huonoimmat ominaisuudet ja piirteet kirjoissa olivat muiden medioiden tarjonnassa, itsearviointiin opastamisessa ja sanastoissa. Yksikään tarkastelluista kirjoista ei pystynyt tarjoamaan näihin hyvää ja kattavaa ratkaisua. Näistä itseoppijalle todennäköisesti tärkein on itsearviointikeinojen tarjoaminen, sillä muutoin itseoppija ei välttämättä ole kykenevä arvioimaan itseään ja suorituksiaan objektiivisesti. Tällaisen kriittisen piirteen puuttuminen voi vaarantaa koko itseoppimisprosessin, jos prosessissa syntynyt väärä toimintapa ja informaatio kostahtavat esimerkiksi työtilanteessa.

Hyvin kirjat kuitenkin toetuttavat opetusjärjestyksen, sisäisen rakenteen ja otsikoinnin. Kirjat ovat hyviä siis tuomaan ilmi lukijalle opetusaiheet, ja ne myös tekevät sitä loogisesti ja tavalla, jota on helppo seurata. Ilman tällaista selkeyttä kirjojen käyttö olisi hankalaa ja poistyyöntävää, minkä jälkeen oikeastaan millään muulla piirteellä ei ole väliä, kun

omatoiminen opiskelija ei suostu kirjaa enää käyttämään. Tällaisten piirteiden ylläpito – ja myös mahdollinen kehitys – on myös tärkeää, joten niitäkään ei kirjojen tulisi unohtaa.

Omatoimisen opiskelun välineinä nämä kirjat siis toimivat vaihtelevasti ja eri tavoin. Kirjoissa korostui niin vaihtelevasti eri piirteitä, että niistä on mahdoton vetää mitään kokoavaa johtopäätöstä. Riittänee sanottavan, että kirjat ovat käytettävissä omatoimisen oppimisen välineinä, ja kukin niistä käyttää siihen erilaisia keinoja.

Yksi kirja kuitenkin toimii tämän vertailun valossa selkeästi huonommin kuin muut, mutta se ei tarkoita, etteikö se olisi hyvä kirja lukea muutoin. Henkilökohtaisesti, Valerie Taylor-Bouladonin *Conference Interpreting: Principles and Practice* teksti on kaikista mielenkiintoisinta ja hauskinta lukea, mikä voi vaikuttaa oppimiseen jopa huomattavan paljon. Tässä tutkielmassa vain ei tarkasteltu tekstin hauskuutta, mielenkiintoisuutta tai muita vastaavanlaisia piirteitä. Muut tarkastelussa olleet kirjat ovat selkeästi mekaanisia, ja ne perustuvat tiedon ja taidon levittämiseen vahvalla rakenteella, minkä vuoksi ne sopivat tämän tutkielman tarkasteluun paremmin.

Tällaisia tutkimuksia voi siis tehdä jatkossa lisää ja hieman eri menetelmin. Luonnollisesti olisi kattavaa, jos tällaiseen vertailuun saisi useita tulkkauksen opettamis- ja opiskelukirjoja, jotta voitaisiin vertailla genres kokonaistarjontaa. Käytännössä tällaisen vertailun toteutus on helpompaa, kun käsittelee vähemmän piirteitä kerrallaan. Tällöin on mahdollista keskittyä niihin tarkemmin, ja kuvailevammin. Tässä tutkielmassa 12 käsiteltyä piirrettä antoivat jo valtavan määrän dataa, jota kaikkea tässä työssä on mahdoton käsitellä. Piirteiden vähentäminen ja yksityiskohtaisempi käsittely voi olla siis hyvinkin avartava tapa tarkastella tulkin omatoimisen oppimisen materiaaleja.

## Lähteet

### Tutkimusaineisto

- Gillies, Andrew 2013. *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. Abingdon: Routledge.
- Jones, Roderick 2002. *Conference Interpreting Explained*. 2. painos. Manchester: St. Jerome.
- Mikkelsen, Holly 2000. *Introduction to Court Interpreting*. Manchester: St. Jerome.
- Nolan, James 2005. *Interpretation: Techniques and Exercises*. Buffalo: Multilingual Matters. Saatavilla: <https://tamcat.finna.fi/Record/tamcat.793214>. [Luettu 2.4.2018.]
- Taylor-Bouladon, Valerie 2011. *Conference Interpreting: Principles and Practice*. 3. painos. BookSurge.

### Kirjallisuus

- Candy, Philip 1991. *Self-direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gile, Daniel 2009. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. 8. painos. John Benjamins Pub. Co, Amsterdam;Philadelphia. Saatavilla: <https://tamcat.finna.fi/Record/tamcat.533320>. [Luettu 12.12.2016.]
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara, 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13. painos. Helsinki: Tammi.
- Holec, Henri 2009. Autonomy in language learning: A single pedagogical paradigm or two? Teoksessa Kjisik, Felicity, Pter Voller, Naoko Aoki & Yoshiyuki Nakata (toim.), *Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning Communities and Identities*. Tampere: Tampere University Press. 21–47. Saatavilla: <https://tamcat.finna.fi/Record/tamcat.647265>. [Luettu 2.4.2018.]
- Horváth, Ildikó 2007. *Autonomous Learning: What makes it work in postgraduate interpreter training*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Saatavilla: <http://www.akademiai.com/doi/ref/10.1556/Acr.8.2007.1.6>. [Luettu 14.10.2016.]
- Huutokari, Tanja. *Simultaanitulkin Kompetenssi Ja Sen Kehittyminen*, Tampereen yliopisto, Tampere, 2015. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201506121699>. [Luettu 10.10.2016]
- Organisation for Economic Cooperation and Development 2018. *Recognition of Non-formal and Informal Learning - Home*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm> [Luettu 01.03.2018]
- Rowntree, Derek 1990. *Teaching Through Self-instruction: How to Develop Open Learning Materials*. London: Kogan Page.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Anna Puusniekka, 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. [Verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.



Saatavilla: [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_3.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html). [Luettu 17.01.2018.]

Suonperä, Matti 1979. *Ammattikasvatuksen Didaktiikan Perusteet*. Helsinki: Otava.

Tieteen termipankki 2015. Aikuiskoulutus. [Verkkosivu]. Saatavilla: <http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Oikeustiede:aikuiskoulutus>. [Luettu 1.3. 2018.]

Tight, Malcolm 1996. *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge.

Titmus, Colin 1989. *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Pergamon.

Tolvanen, Kristiina 2012. *Takaperin laskemista, valmistautumisen tekniikkaa ja prima vista: vertailussa simultaanitulkkauksen opetuksen käytäntö ja tutkimuksen antama ohjeistus*. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla: <https://tamcat.finna.fi/Record/tamcat.592666>. [Luettu 10.10.2016.]

Tough, Allen 1979. *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Vilkka, Hanna 2015. *Tutki ja kehitä*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Saatavilla: <https://tamcat.finna.fi/Record/tamcat.934469>. [Luettu 2.2.2018.]

## English summary

# **Interpreter and self-teaching: A comparative analysis of self-teaching materials for interpreters**

## **Introduction**

The need for self-teaching is constant for interpreters. Whether the need is to learn more of their working languages, the culture surrounding them, their interpreting methods, or general current events, interpreters cannot halt their learning. New things to learn arise continuously, and the interpreter needs to stay on top of them.

While the formal teaching and learning of interpreters is valued and respected, partly because they are often part of university level teaching, the interpreters' learning outside of these formal teaching methods is often overlooked. Formal teaching is most often a part of some institution of teaching and the teaching is often organized and structured. However, self-teaching often occurs outside of these institutions, when the learners take it upon themselves to learn without guidance or structure from the institution of learning. This self-teaching can take place after said formal teaching, beside formal teaching, or even altogether replace formal teaching in some cases.

The aim of this study is to take a look at the possibilities of self-teaching for interpreters. Self-teaching is often done with the help of teaching materials that are usually gathered and compiled by someone else than the learners. The teaching material can take many different forms of media, but in this study, books are the main media looked at. This study takes a concrete viewing of five different books meant for the training and learning of interpreters.

The study answers the question, whether these books can be used as self-teaching material at all, and if they can, how well do they work as self-teaching materials. This study goes into detail of what are the methods used in these books to teach, and what are the elements and traits that make them successful as self-teaching material. The results and observations of each book are compared to each other, to figure out the highest potential for self-teaching material. The five books being researched are *Conference Interpreting: A Student's Practice Book* (2013) by Andrew Gillies, *Conference Interpreting: Principles and Practice* (2000) by Valerie Taylor-Bouladon, *Conference Interpreting Explained* (1998) by Roderick Jones,

*Introduction to Court Interpreting* (2000) by Holly Mikkelsen, and *Interpretation: Techniques and Exercises* (2005) by James Nolan.

The study seeks to ascertain these books to be applicable as self-teaching material, by looking at different salient elements that self-teaching material often have. This is done by observing the nature of self-teaching and the teaching and learning methods adjoining it. The need for interpreters' constant learning is also rationalized and why self-teaching is an important method for it.

This study also analyses how well and in what ways the five books utilize the salient and prevalent elements of self-teaching materials. The main body of this thesis consists of the description and comparison of different methods found in the books. The aim of this analysis is to determine if there are any flaws or needs for improvement in the self-teaching material for interpreters, as well as to note the positive ways of handling and creating these materials.

### **Interpreter's need for self-teaching**

Training and learning should be appropriate for the level of skills and knowledge of the learner. Daniel Gile, one of the pioneers of interpreter training, remarks that training should be different to beginners and experts, and that even professionals need customized and specialized training (Gile 2009, 11). Almost as if continuing the same line of thought, high-level learners should be able realize and set their own learning goals (Holec 2009, 29). Therefore, interpreter learners should be able to set their own learning goals, in the case that there is no appropriate formal teaching available.

While formal training often is appropriate and of high quality, it is noted that it might not be enough for interpreters. Gile writes of a phenomenon, where even experienced interpreters feel their work demands intensive efforts of mental labor, and that they have failed in their task (Gile 2009, 157). This only reflects the fact the interpreters never feel finished, and that they always have more to learn.

The same is echoed by a survey conducted by Huutokari (2015) in Finland. In the survey Finnish professional interpreters noted that most of their interpretation and professional competences had been developed only in their professional life (Huutokari 2015, 46). While formal training had taught them in some ways, most of their skills were obtained only in their working life, and all of their reviewed skills, even the ones learned in formal training, had improved during their career (Huutokari 2015, 49).

Huutokari herself remarks that formal training might not be enough for the proper development of interpreters' professional skills (Huutokari 2015, 23). It is clear from her study that interpreters continue to learn the skills needed in interpreting throughout their career. Interpreters and the teachers of interpreters should realize that most learning does not happen in the teaching institutions during formal training, but in the work life of the interpreters'.

Therefore, training and learning need to continue even after formal training has ended for interpreters. Learning new things and methods is vital for interpreters even in their work life. In some cases, the learning simply happens, but this study looks at the proactive way of learning, by looking at self-teaching.

### **Adult training, self-teaching and professional development**

Education is the phenomenon of transferring information to willing participants. The information transferred must be applicable and usable, and there needs to be a cognitive perspective to it. The methods of transferring information where participants are not willing or conscious are not considered education. (Peters 1966, according to Tight 1996, 15.)

The words education, training, and even learning are in many cases interchangeable (Tight 1996, 16). The definition and usage of these words can vary by person to person, and often the aim is to describe the transferring of information. In this thesis the interchangeableness of the words is heavily employed, as the study aims to define a basis for self-teaching. Here the words education, training, learning, and teaching are considered to mean the same transferring of information as described by Peters in the paragraph above.

Adult training is considered to be all the learning processes, wherein an adult is trying to learn, develop, or better themselves. In adult training, the level of learning is a non-factor, as long as the learner is considered to be an adult in their own culture. (Titmus 1989, xxvii.) For the use of this study, this definition is applicable, as the aim is to focus on interpreter learners, who are most likely adults trying to better and develop their skills.

As this study focuses on the learning of active and working interpreters, professional development is an important concept. Development is a process through which a person can achieve their greatest potential, because it affects both their knowledge and skill, as well as their character and goals (Harrison 1992, according to Tight 1996, 28–29). According to this

definition, development is the result of other processes of learning, and it also entails a person's attitudes and goals.

Formal training is training that is always organized, structural, and it has a goal for learning. The learner always knows they are learning. (Organisation 2018.) In theory, the definition of formal training does not exclude self-training and learning from books, as they are organized, structured and the learner usually has the sense of learning. However, informal training is the more apt definition for self-learners. Informal training is training that is not as heavily structured and organized as formal training but that can still have some learning goals. It is supposed to be in the middle of formal and non-formal training, where the learning is not intentional and it comes with experience. (Organisation 2018.) For this study, informal training and learning is the best suitable form of training and learning, where the learner sets their own pace of learning and sets their own goals.

An important note about self-training is that it is often unconscious. Often learners do not realize they are learning (Candy 1991, 18), and often learners have not made a decision of what to learn or whether to learn at all (Ibid., 280). This could very well happen as a self-teaching interpreter reading a book might simply try to rehearse their skills or simply read out of interest, and they might not realize they are learning new things. Also, in a sense, reading almost any literature or going through other types of material can be considered processes of learning, as long as even unconscious learning happens.

Very rarely learners develop their process of learning without any outside help. Learners often use means of help such as television programs, teaching materials and books. (Candy 1991, 194.) As it is a common occurrence to not develop one's own learning material, it is important and relative to look at the pre-constructed material offered to the learners.

According to Allen Tough, an expert in self-training projects, books and other printed materials are especially common in a self-training process (Tough 1979, 101). It is not only common, it is only considered important (Tough 1967, according to Candy 1991). Reading and books can be considered important for learning and efficient for self-training, which is why they are an essential part to study in self-teaching.

There is a lot of learning that also happens during work, everyday life, and free time (Candy 1991, 337–338). Not all of learning is based on conscious attempts or even at a place and a moment that is suitable for learning. Although, it is not in the scope of this study, learning does happen in and outside of work, without any particular effort from the interpreters.

## **Self-teaching Material**

Self-teaching material should offer everything an actual teacher would offer. Everything the teacher (in this case the book, or the author of the book) wants to accomplish has to be achievable through the media used. The things a teacher should be able to offer are arousing interest, reminding of previously learned things, stimulation to learn new thing, explanation and arousing ideas, making the learner answer and reflect, giving feedback, encouragement to practice and rehearse, and helping with self-assessment. (Rowntree 1990, 72–74.) A teacher should also be able to form a basis for learning, and a cognitive relationship with the learner (Candy 1991, 359, 360).

Self-teaching material should be easily available and accessible for all who use it. It also needs to be versatile and applicable for different levels. Teaching material is all-inclusive when they have not been prepared for special needs and expectations. (Holec 2009, 41–42.) Teaching material must be versatile and broad enough to satisfy the needs of learners of various levels. The material should be able to offer different learners different things to teach and practice.

An important element of self-teaching materials is, how well it offers the means and instructions for self-assessment. There needs to be a chance for self-assessment even if the learner is not willing to be assessed. (Rowntree 1990, 77.) Guidance to self-assessment is particularly important so that self-teachers have a means to viably assess themselves according to the realities of the world.

Self-teaching material should make use of and encourage learners to use different kinds of media. The material should utilize texts, pictures, recordings, human contact, and objects. These different forms of media are more approachable by different people, and thus using different stimuli for learning is important. (Rowntree 1990, 74.)

Logical order of teaching is an important element in self-teaching materials. The things taught first should help learners to learn more, or at the very least, not distract their later learning. (Rowntree 1990, 61.) There are different ways in which to organize the order of teaching, such as chronological order or order by topic.

Activities are crucial for self-teachers. The activities tie the learner more closely to the topic at hand, and via these activities the learners can actually do something with the things they are

learning. For example, these activities include questions, exercises, and other practice. (Rowntree 1990, 120.)

The self-teaching material needs a clear structure, so that it is easy for the learner to follow it. The things being taught should be clearly tied together, for it to guide the learner. The topics of the teaching should also be clearly informed to the learner. The structure of the material must be followable. (Rowntree 1990, 163–164.)

Besides informing the topic of the teaching, the self-teaching material has to also tell the learner the learning goals. A list of goals can be very helpful to the learner. (Rowntree 1990, 165.) The learning goals should be announced to the learners, so that they realize what is needed from them in the end.

It should be noted that self-teaching does not mean to always learn alone (Rowntree 1990, 272; Candy 1991, 367). Learning with others can be helpful, healthy, and variance is good for the mind. The self-teaching materials should encourage learners to learn with others, at times.

Exercises and practice are also important for the self-teaching material to offer. Knowledge will be ingrained deeper if a learner can rehearse things in practical terms. (Rowntree 1990, 234.) Also, in practical work the learners are able to apply the things they have learned and develop individually and independently (Suonperä 1979, 182).

Especially, printed self-teaching materials, such as books, should have a content list in them. The content list can be wholly in the beginning of the material, or it can be divided along with the content. The aim for the content list is to help the learner know the overall view of the topics being taught. (Rowntree 1990, 165.)

Headings are a salient element for self-teaching materials. For example, they help the learners to find out parts of the text they are interested in, to know when a topic begins and ends, and to link and attach different topics to each other. (Rowntree 1990, 179.) Headings are important for the clarity and readability of books.

Self-teaching literature should also have glossaries. The glossaries should have the definitions of the most common and important concepts the material uses. They are meant to remind learners of the things they have learned. However, the glossaries should not be so detailed and comprehensive for the learner to not need anything else in the material. (Rowntree 1990, 176.)

Similar to the glossaries, printed self-teaching materials should also have an index. The index should also have the most common names and concepts the readers might be interested in. The index should be in alphabetical order and a page number should be added to the words in the index, for the reader to find out more in said page. (Rowntree 1990, 178.)

## **Method of Study**

The aim of this study is to find out how well books can be used as self-teaching material for interpreters. This study focuses on five books that handle and focus on interpreter training and teaching. The books are analyzed, and finally they are compared between each other to form a picture of how well these books perform as self-teaching materials for interpreters.

The study mostly looks at the practical hints, tips, and activities the books offer to the reader, as well as the structural elements, such as headings and content lists. While the information the books contain is important as well, this study focuses on how that information is presented to the reader and not on the viability and reliability of said information. Thus, larger bodies of text may be ignored for their content, but still their structural elements are observed.

The books are compared between each other with pieces of text, observations, and other examples. While this summary does not include most of the examples, they are still used in the study for the results they yield. Some of the examples may still be described as text in this summary, and the most important examples are seen in the main study, in the Finnish version.

The observations from the books are based on this list of elements that a self-teaching book should have: Exercises, activities, group learning, different media, logical teaching order, announced learning goals, possibility for self-assessment, clear structure, proper headings, content list, glossary, and index. These elements were explained in more detail in sub-section ‘Self-teaching material’.

Examples and observations of these elements in the books are compared between each other. This is done by forming tables of the observations. The tables make it easier to compare different elements between each book, and to find out what kind of differences they have. Once again, most of these tables are not seen in this summary, but they can be found in the main study. Only the final table that gathers the overview of all the elements is shown in this summary.

Overall, this study is a qualitative study. The researched books were chosen with intent, although semi-randomly as well, as most any interpreting training book would do. The study



is a sort of content analysis, as the content of the books is reviewed by the author. The results and the comparisons of the study can be subjective, as only the author of this study is the one making the comparisons and thus setting standards for the books.

The five books chosen for this study are about training and teaching interpreters. They are not originally written as self-teaching books, but this study looks at, how well they may be used as ones. Out of the dozens of possible books, the following five books were chosen based on their international availability and on their English language.

The first book is *Conference Interpreting: A Student's Practice Book* by Andrew Gillies. It was published in 2013 by Routledge. The book consists mainly of different exercises meant for training and rehearsing interpreting skills. The book handles simultaneous and consecutive interpreting, and although it is named after conference interpreting, the exercises in the book are easily applied to other forms of interpreting as well.

The second book is *Conference Interpreting: Principles and Practice* by Valerie Taylor-Bouladon. Originally the book was published in 2000, and its current publisher is BookSurge. Out of the five books, this book is most regionalized, as it handles a lot about the Australian interpreting and its issues, but when ignoring the setting of Australia, much of its information is applicable to the rest of the world. The book has practical examples of interpreting, as well as invigorating anecdotes, which makes it an interesting read.

*Conference Interpreting Explained* by Roderick Jones is the third book compared in this study. The book was published in 1998 and its publisher is St. Jerome/Routledge. The book handles theory, tips, and exercises for conference interpreting. The book is written almost as a course book for students of interpreting.

The fourth book is *Introduction to Court Interpreting* by Holly Mikkelsen. The book was published in 2000 and its publisher is St. Jerome Publishing. The book is written for novice court interpreters, and it handles a lot of basic information about the industry in the world. The book consists mostly of theory, but there are still some exercises.

The fifth and final book in this study is *Interpretation: Techniques and Exercises* by James Nolan. The book was published in 2005 by Multilingual Matters. The book consists mostly of exercises about interpreting. It is a look at different parts of the interpreter's work, and it handles both simultaneous and consecutive interpreting.

## **Comparison of the elements**

### *Exercises*

Most exercise is given by Gillies and Nolan. Jones and Mikkelson offer some amount of exercises, while Taylor-Bouladon offers none. The exercises are mostly different forms of interpreting practice, as Gillies, Jones, and Mikkelson provide them. However, also language learning exercises are also provided by Gillies, and Nolan's exercises consist mostly of textual exercises. Only Gillies and Mikkelson make clear their learning goals in their exercise

### *Activities*

The only one who excels in offering activities is Mikkelson. Gillies is considered to do decent activities, whereas all others fail to provide proper activities. Gillies is the most variable with different types of activities by encouraging people to make use of media, socialize, roleplay, and reading, but the activities are difficult to pick up from the book's other activities do to the book's layout. Mikkelson's variance in activities is almost as diverse, and the activities are clearly noted for the reader.

### *Group Learning*

Different forms of group learning are done well by Gillies, Jones, and Mikkelson. Nolan's group learning is inferior to theirs, but Taylor-Bouladon basically ignores the element. However, most of these books expect the book is used in a formal training situation, and therefore Gillies, Nolan, Jones, and Mikkelson do not offer help for a self-teacher to find people to work with. Jones goes the furthest in this, as most of the exercises in the book require more than one person to complete them, leaving a lone self-teacher unable to complete them. Only Taylor-Bouladon sets the contents of the book outside of formal training and mentions the possible help of colleagues in learning.

### *Use of different media*

None of the books in this study offer good or passable solutions for the use of media. Most books suggest the reader to use different forms of media, but none give or guide the reader to find them, and the self-teacher is left to find the media on their own, which can be a strain for learning. Video and audio are the most popular media suggested by Gillies, Taylor-Bouladon, Mikkelson, and Nolan, but no proper means to gather these audio and video recordings is provided. Only Gillies and Nolan mention the possible use of internet for either acquiring media or for other means.

### *Logical learning order*

Gillies, Nolan, and Jones have the easiest to follow learning order. Mikkelson's learning order is decent, and Taylor-Bouladon's ordering is confusing at times. Everyone besides Taylor-Bouladon starts by building the basics and teaching the easiest thing to aid in the latter learning. Only Gillies and Jones clearly differentiate different training sections for simultaneous and consecutive interpreting. Nolan's chapters aren't in any particular order after the first few chapters, but there is no overlap between topics, whereas Taylor-Bouladon and Mikkelson have their ordering mixed and there are overlapping themes and topics.

### *Learning Goals*

Gillies and Mikkelson are the best in providing different learning goals. Jones, Nolan, and Taylor-Bouladon are considered to provide learning goals in an inaccurate manner. Gillies, Taylor-Bouladon, Jones, and Mikkelson use their clear headings to inform the reader of at least an idea of what should be learned. Figuring out the possible learning goals from Nolan's more abstract headings is nearly impossible. Only Gillies and Mikkelson actually write out the learning goals for the readers.

### *Self-assessment*

None of the books offer a good solution for self-assessment for the reader. Gillies, Taylor-Bouladon, Mikkelson, and Nolan have pursuits of it, but none succeed well, and Jones has no notice of self-assessment. Whenever the books mention self-assessment, it is in the form of assessing the reader's language skills, not the overall skills needed in interpretation. Only Gillies tries to offer a chart and a model for self-assessing, but this chart is very lacking in most of the skills needed to assess. The self-teacher is left without a proper way to assess themselves and their development.

### *Clear structure*

Gillies, Jones, and Mikkelson use a clear structure to give rhythm to their books. Taylor-Bouladon and Nolan use structure weakly to help the reader in their reading efforts. Gillies, Jones, and Mikkelson have very clear headers, and the pages have enough empty spaces, so that the reader's eyes are not filled with a constant flood of text. Taylor-Bouladon and Nolan have no pictures in their book to give room to the reader, whereas Gillies, Jones, and Mikkelson have some pictures laid out in the book.

### *Headings*

Good headings are provided by Jones, Gillies, and Mikkelson. Nolan has mediocre headings, and Taylor-Bouladon has mostly unsatisfactory headings. Everyone uses their levels of headings logically, Taylor-Bouladon and Nolan have only two different levels of headings, while Gillies, Jones, and Mikkelson have three levels of headings. Gillies, Jones, Nolan, and Mikkelson have very descriptive headings, and the reader knows what to expect under a certain heading. The descriptiveness of Taylor-Bouladon's headings is very varying, as sometimes the text does not follow the topic of the heading.

### *Content list*

Nolan and Mikkelson have great content lists that have all the headings of the book. Gillies and Jones have mediocre content lists, while Taylor-Bouladon has a rough content list. Taylor-Bouladon and Jones are missing headings from the content list, and Taylor-Bouladon's headings in the content list can be even wrong sometimes. Gillies is also missing some headings in the content list but considering that on average there are multiple headings per page in Gillies's book, listing them all in the content list would not be viable. Taylor-Bouladon's and Mikkelson's content lists are cluttered and difficult to read, whereas Gillies, Nolan, and Jones have clear and readable content lists.

### *Index*

Gillies does the best at indexing, Nolan and Jones pale in comparison with their index. Taylor-Bouladon and Mikkelson have no index at all. Nolan's and Jones's indexes consist of word lists with page numbers guiding the reader to find more on said page in the main text. Gillies's index is different, as Gillies has a perfect index of all the exercises in the book with descriptions. Gillies's index is used more as a way to find a proper and suitable exercises than more information.

### *Glossary*

Gillies and Jones are the only ones who have a glossary. Both glossaries consist of word lists, and after every word the term or concept is explained in a few sentences. Jones also has page numbers to guide the reader to find more information in the actual text of the book, whereas Gillies does not do this.

## Overall

Element	Good	Mediocre	Weak
Exercises	GILLIES, NOLAN	JONES, MIKKELSON	TAYLOR-BOULADON
Activities	MIKKELSON	GILLIES	JONES, NOLAN, TAYLOR-BOULADON
Group learning	GILLIES, JONES, MIKKELSON	NOLAN	TAYLOR-BOULADON
Different media			KAIKKI
Learning order	GILLIES, NOLAN, JONES	MIKKELSON	TAYLOR-BOULADON
Learning goals	GILLIES, MIKKELSON		NOLAN, JONES, TAYLOR-BOULADON
Self-assessment		GILLIES, TAYLOR- BOULADON, NOLAN, MIKKELSON	JONES
Clear structure	GILLIES, JONES, MIKKELSON		NOLAN, TAYLOR- BOULADON
Headings	GILLIES, JONES, MIKKELSON	NOLAN	TAYLOR-BOULADON
Content list	NOLAN, MIKKELSON	GILLIES, JONES	TAYLOR-BOULADON
Index	GILLIES	NOLAN, JONES	MIKKELSON, TAYLOR-BOULADON
Glossary		GILLIES, JONES	NOLAN, MIKKELSON, TAYLOR-BOULADON

The overall comparison of the elements in the books

From the table we can see that the ones who did the best in the comparison of this study are Gillies and Mikkelsen. Most of their elements were rated either good or mediocre, and both had very few weak elements. Jones and Nolan had a mediocre result, as both of them had roughly the same amount of good, mediocre, and weak elements. Taylor-Bouladon did the worst in this comparison having eleven out of twelve possible elements rated as weak.

The elements that performed the best in this comparison were learning order, clear structure, headings and group learning. These are the elements that had most books rated as good. All of them have a maximum of three books rated as good. There is no overwhelmingly successful element in this comparison, as none of the elements gathered a clear majority of well-performing books.

According to this table, the most neglected elements are the use of different media, self-assessment, indexing, and glossaries. The use of media is clearly the most neglected element, as none of the books were rated even as mediocre, but this requires a major overhaul of the way the books work and offer exercises. The inclusion of glossaries and indexing is mostly an easy fix, as no new content for the books themselves need to be created. However, the most worrisome is the lack of self-assessment options given to the readers, as the self-teacher needs to have a proper way to assess themselves.

## **Conclusions**

The driving factor in this study is the need for interpreters to continue learning and training throughout their life. One way of continuing learning is to actively self-teach things, which is the viewpoint of this study. This study can be thought as an example of how the interpreters' self-teaching material can be reviewed and studied. More studies and comparisons can and should be done to broaden the understanding of the area. The five books analyzed in this study are only a small portion of the possibly viable self-teaching material for interpreters, and other media besides books should be taken into consideration as well.

A notable observation from this study is that even though the analyzed books in this study were not actually written primarily for self-teaching purposes, they still mostly can be used for self-teaching. Naturally, some concessions should be made even with these books, if one wants to use them for self-teaching, but the books' basic things and principles still work both in formal teaching and in self-teaching. This observation expands the possible self-teaching material for interpreters, and there might not be a special need to develop materials only for self-teaching purposes.

Thus, the books analyzed in this study work as self-teaching materials, but they do it in different ways and in different degrees. Every book had their own way of handling things and they all had differences to each other. Gillies's and Mikkelsen's books were reviewed extremely well in this study, for they succeed in the structure of the book and in the standardized use of the book. Taylor-Bouladon's book, which failed in almost every category in this study, is still an extremely interesting book to read, and its anecdotes and practical examples are probably even more memorable than the exercises in the other books, thus benefitting learning. This simply wasn't the point of view of this study.

As for self-teaching, the most alarming result of this study is the lack of self-assessment tools given to the self-teacher. The lack of means for self-assessment can endanger the whole

learning process, as learners can be stuck with faulty habits or without an actual understanding of their skills and knowledge in relation the world around them. Without instruments for self-assessment, the learner is left without a way to objectively judge their skills.